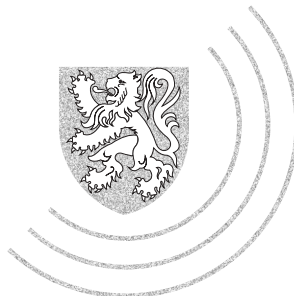


V L A A M S P A R L E M E N T



Zitting 2001-2002

13 mei 2002

ONTWERP VAN DECREET

betreffende gelijke onderwijskansen-I

VOORSTEL VAN RESOLUTIE

**– van mevrouw Veerle Heeren, mevrouw Brigitte Grouwels en de heren Luc Martens,
Gilbert Vanleenhove en Jos De Meyer –**

betreffende het gelijkekansenbeleid binnen het onderwijs

HOORZITTING

**met onderzoekers van het Hoger Instituut voor de Arbeid en de Universiteit Gent
over het evaluatieonderzoek van het onderwijsvoorrangsbeleid en
de evaluatie van het project zorgverbreding in het basisonderwijs**

VERSLAG

**namens de Commissie voor Onderwijs, Vorming en Wetenschapsbeleid
uitgebracht door mevrouw Veerle Heeren**

Samenstelling van de commissie :

Voorzitter : de heer Gilbert Vanleenhove.

Vaste leden :

de heer Jos De Meyer, mevrouw Veerle Heeren, de heren Luc Martens, Gilbert Vanleenhove ;

de heer Julien Demeulenaere, mevrouw Claudine De Schepper, de heren André Moreau, Gilbert Van Baelen ;

de heren Pieter Huybrechts, Julien Librecht, Joris Van Hauthem ;

de heren Lucien Suykens, André Van Nieuwkerke ;

de heer Ludo Sannen ;

de heer Dirk De Cock.

Plaatsvervangers :

mevrouw Wivina Demeester-De Meyer, mevrouw Brigitte Grouwels, mevrouw Mieke Van Hecke, mevrouw Ingrid van Kessel ;

de heren Frans De Cock, Karel De Gucht, André Denys, Cis Schepens ;

mevrouw Marijke Dillen, mevrouw Marleen Van den Eynde, de heer Roland Van Goethem ;

mevrouw Hilde Claes, de heer Robert Voorhamme ;

de heer Frans Ramon ;

de heer Kris Van Dijck.

Zie :

1143 (2001-2002)

– Nr. 1 : Ontwerp van decreet

– Nr. 2 : Advies van het Kinderrechtencommissariaat

Zie ook :

579 (2000-2001)

– Nr. 1 : Voorstel van resolutie

INHOUD

Blz.

1. Zorgverbreding in het basisonderwijs : ‘Mag het iets meer zijn ? Evaluatie van het project zorgverbreding in het basisonderwijs’, mevrouw Mia Douterlungne, promotor, en mevrouw Ilse Van Heddegem, onderzoeker	4
2. Evaluatieonderzoek van het onderwijsvoorrangsbeleid, mevrouw Veerle Van De Velde, projectleiding, en de heer Marc Verlot, projectleiding	8
3. Vragen en opmerkingen van de leden	11
Bijlage 1 : Mag het iets meer zijn ? Evaluatie van het project zorgverbreding in het basisonderwijs. Synthese en beleidsadviezen	19
Bijlage 2 : Evaluatieonderzoek van het onderwijsvoorrangsbeleid. Samenvatting en beleidsaanbevelingen	43

DAMES EN HEREN,

De Commissie voor Onderwijs, Vorming en Wetenschapsbeleid organiseerde op 25 april 2002 in het kader van de behandeling van het ontwerp van decreet betreffende gelijke onderwijskansen-I (*Parl. St. VI. Parl., 2001-02, nr. 1143/1*) een hoorzitting met onderzoekers van het Hoger Instituut voor de Arbeid, HIVA, en de Universiteit Gent over het evaluatieonderzoek van het onderwijsvoorrangsbeleid en het project zorgverbreding in het basisonderwijs. Het betreft de eindrapporten 'Mag het iets meer zijn ? Evaluatie van het project zorgverbreding in het basisonderwijs'¹ en 'Evaluatieonderzoek van het onderwijsvoorrangsbeleid'².

Deze hoorzitting werd georganiseerd op voorstel van mevrouw Marleen Vanderpoorten, Vlaams minister van Onderwijs en Vorming, om, voorafgaand aan de bespreking van het ontwerp van decreet, de twee rapporten te bespreken.

De samenvattingen en de beleidsadviezen van beide rapporten zijn als bijlage aan het verslag toegevoegd.

1. Zorgverbreding in het basisonderwijs : 'Mag het iets meer zijn ? Evaluatie van het project zorgverbreding in het basisonderwijs', mevrouw Mia Douterlungne, promotor, en mevrouw Ilse Van Heddegem, onderzoeker

Mevrouw Mia Douterlungne, promotor : Het onderzoek ging over de evaluatie van het project zorgverbreding in het basisonderwijs. Dit was een kortlopend onderzoek dat liep van 1 oktober 2000 tot eind oktober 2001 en dat eind vorig jaar aan het kabinet bezorgd werd.

Het beleid wou weten in hoeverre het project zorgverbreding tegemoet kwam aan de oorspronkelijke doelstellingen en in hoeverre het concept zorgverbreding al gerealiseerd was in de scholen. Het was voornamelijk een onderzoek naar de implementatie van zorgverbreding in de scholen.

Er waren drie onderzoeksvragen. Vooreerst vroegen we ons af op welke wijze zorgverbreding in de scholen gerealiseerd werd. Vervolgens vroegen we ons af wat de effecten van de zorgverbreding waren. Tenslotte wilden we nagaan of er variabelen voor een succesvolle implementatie konden gedetecteerd worden. Voor deze laatste vraag maakten we gebruik van een analysekader van zorgverbreding dat uitgewerkt werd door onder andere professor Ghesquière.

In dit analysekader gaat men ervan uit dat zorgverbreding vooral ontwikkeld wordt door drie actoren namelijk het schoolhoofd, het schoolteam en de individuele leerkracht. Anderzijds bestaat het model uit drie dimensies die een belangrijke rol spelen bij de realisatie van zorgverbreding. Het gaat hierbij over visies van deze mensen, over de activiteiten en over de organisatie. We gaan dus na in hoeverre die drie dimensies elkaar ondersteunen en versterken. Dit is het theoretisch kader.

Wat de onderzoeksaanpak betreft, hebben we in de eerste plaats een grootschalige kwantitatieve bevraging georganiseerd bij 200 scholen die zorgverbredingsuren hadden en die de middelen hiertoe reeds geruime tijd ontvingen. Het moest om minstens 12 uren gaan. Het ging dus wel om een groep die al ervaring had om zorgverbreding uit te werken. We hebben de uitslag van deze bevraging vergeleken met 100 controlescholen.

Gedurende de tweede en derde fase hebben we ons geconcentreerd op 14 scholen. Zo konden we dieper ingaan op de vraag hoe de zorgverbreding gerealiseerd was en wat de vorderingen en de problemen waren. We namen er vraaggесprekken van de actoren af. Verder hebben we er ook observaties en documentenanalyses gedaan.

Vooraleer te starten met de bevraging van de scholen vonden we het belangrijk om het beleidsdenken in kaart te brengen. Vandaar dat we het wettelijk kader van het zorgverbredingsproject eens onder de loop hebben genomen. Ik heb het hierbij over de omzendbrieven van 1993 en 1994 tot en met de omzendbrieven van 2000 en 2001. In deze omzendbrieven zit een duidelijke evolutie in het beleidsdenken. Er zijn inhoudelijke verschuivingen. Daar waar aanvankelijk de nadruk lag bij remediërende aanpak kwam de nadruk later veel meer bij preventie te liggen.

Aanvankelijk werden de leerlingen met leerproblemen veel meer gefocust. Later ging het dan meer over kansarme leerlingen. In het begin had men het ook veel meer over de taakleerkracht. Later

¹ Schryvers E., Hillewaere K., Van de Velde V., Verlot M., Lagrou L., Pinxten H., Evaluatieonderzoek van het onderwijsvoorrangsbeleid (OBPWO 99.15), HIVA-K.U.Leuven, maart 2002

² Van Heddegem I., Douterlungne M., Van de Velde V., Ghesquière, Mag het iets meer zijn ? Evaluatie van het project zorgverbreding in het basisonderwijs, HIVA-K.U.Leuven, december 2001

werd de belangrijkste actor de zorgverbredingsleerkracht. In het begin was alles sterk geconcentreerd naar een gespecialiseerde aanpak buiten de klas. Later evolueerde dit naar een aanpak binnen de klas. Aanvankelijk had men ook meer oog voor gespecialiseerde leerkrachten. Mettertijd werd de klasleerkracht meer en meer naar voor geschoven.

Een andere evolutie die we opmerkten was het stijgend belang van de samenwerking met het buitengewoon onderwijs. In de periode '97-'98 werd zorgverbreding gedefinieerd volgens 5 actieterreinen. Het ging bij dit laatste om preventie en remediëring, socio-emotionele ontwikkeling, intercultureel onderwijs, taalvaardigheidsonderwijs en ouderbetrokkenheid. De scholen kregen dus als het ware 5 actieterreinen mee waarrond ze, in het kader van de zorgverbreding, moesten werken.

We hebben enkel de scholen kunnen detecteren. Het aantal leerlingen die doelgroep leerlingen waren hebben we niet kunnen achterhalen. We hebben kunnen nagaan hoeveel scholen er effectief middelen kregen. Eigenlijk gaat het hierbij over 1 op 3 scholen uit het kleuter- en het basisonderwijs.

Mevrouw Ilse Van Heddegem, onderzoeker : Een eerste onderdeel van de beheersmatige aspecten van zorgverbreding, betreft de doelgroep van het zorgverbredingsbeleid. Uit het onderzoek blijkt dat het beleid en de scholen verschillende definities hanteren. Verder blijken de huidige sociologische criteria volgens de bevraagde directie goede indicators zijn, maar zij uiten de wens de criteria aan te vullen met meer rechtstreekse metingen van leerproblemen.

141 scholen werden bevraagd. Daaruit blijkt dat het grootste deel van de aanvullende middelen naar de leerkracht zorgverbreding gaat en dat het aantal middelen dat naar de klastitularis gaat, stijgt. Slechts een fractie van de middelen gaat naar het buitengewoon onderwijs, al is er wel een stijging merkbaar.

Wat de aanwending van de extra middelen voor de klasgroepen betreft, blijkt het grootste deel van de middelen naar de eerste graad te gaan. Het aantal middelen dat naar de kleuterscholen gaat, stijgt. De inzet van extra uren in de tweede en derde graad is zeer beperkt.

Een analyse van de aanwendingsplannen in acht geobserveerde scholen toont aan dat de documenten niet altijd de realiteit van zorgverbreding in de school weerspiegelen. Bovendien overlappen de actieterreinen mekaar. Volgens de geïnterviewde

directies zijn de aanwendingsplannen vooral een middel om geld binnen te rijden, en niet zozeer een instrument om zorgverbreding op school vorm te geven. Bovendien ervaren de directies ze als een grote taakbelasting.

Het aantal aanvullende lestijden wordt door de directies te beperkt gevonden om intensief te kunnen remediëren en differentiëren. De kosten die zorgverbreding met zich meebrengt, zijn groter dan de baten. De directies wijzen ook op de gevolgen van de huidige financieringswijze. Door de projectmatige en tijdsame financiering is de post van de leerkracht zorgverbreding op school moeilijk in te vullen. Het gaat vaak om jonge en onervaren leerkrachten. De leerkracht zorgverbreding kan geen professionaliteit opbouwen en er is zeker ook geen sprake van continuïteit.

Wat de inzet van bijzondere actoren zorgverbreding betreft, blijkt uit zowel het kwalitatieve als kwantitatieve onderzoek dat de grens tussen taakleerkracht en leerkracht zorgverbreding vervaagt. Beiden zijn actief op het vlak van preventie en remediëring, en werken zowel klasintern als -extern. Wel lijkt de leerkracht zorgverbreding minder goed geïntegreerd te zijn in het schoolteam dan de taakleerkracht. Dit is vooral het gevolg van de verschillende financieringswijze. De taakleerkracht wordt met reguliere middelen betaald, terwijl de leerkracht zorgverbreding afhankelijk is van de aanvullende lestijden, die jaarlijks of tweejaarlijks worden herzien. Dit brengt de continuïteit van de functie van leerkracht zorgverbreding in het gedrang, waardoor de integratie in de school wordt belemmerd.

Ik ga nog even in op de externe ondersteuning en samenwerking. De ondersteuning vanuit het CLB inzake de uitbouw van zorgverbreding op school blijkt niet de standaard te zijn. Samenwerking met externe instanties gebeurt vooral in het kader van remediëring. De pedagogische begeleiding vanuit het net inzake de uitbouw van zorgverbreding is beperkt en gebeurt vooral in het kader van preventie en remediëring. De steunpunten zijn niet altijd even goed gekend door de scholen. De richtlijnen van de overheid inzake de operationalisering van zorgverbreding, situeren zich meer op het formele dan op het inhoudelijke vlak.

Naast de beheersmatige aspecten van zorgverbreding hebben we ook de realisatie van de zorgverbreding in de scholen bestudeerd. Het blijkt dat de geïnterviewde directies en klasleerkrachten de verschillende actieterreinen van zorgverbreding vaak anders invullen dan het beleid, maar ook de

schoolactoren onderling hanteren uiteenlopende visies.

In het kader van de zorgverbreding blijkt de directie vooral een voortrekkersrol te spelen op het vlak van socio-emotionele ontwikkeling en betrokkenheid van de ouders, als aanspreekpunt voor zowel leerlingen als ouders. De continuïteit binnen het schoolteam wordt verzekerd door de leerlingvolgsystemen en de leerlingendossiers. Leerkrachten scholen zich hoofdzakelijk bij op het vlak van preventie, remediëring en socio-emotionele ontwikkeling.

Het overleg op school over zorgverbreding gebeurt meestal informeel. Op school vinden weinig formele evaluaties plaats. Het materiaal is verouderd en beperkt.

Wanneer directies en leerkrachten wordt gevraagd de vijf pijlers van het zorgverbredingsbeleid te rangschikken naar belangrijkheid, blijken ze preventie, remediëring en socio-emotionele ontwikkeling het belangrijkste te vinden, intercultureel onderwijs en de betrokkenheid van de ouders worden als minst belangrijk aangeduid. Deze rangschikking wordt weerspiegeld in de mate van integratie van de actieterreinen in de school- en klaspraktijk. Het gaat hier natuurlijk wel om de perceptie van de directies en de leerkrachten. Het gebruik van outputindicatoren met het oog op een effectenevaluatie is in scholen ook zeer beperkt.

We zijn ook de effecten van zorgverbreding op school en klassenniveau nagegaan. In vergelijking met tien jaar geleden hebben alle scholen de actieterreinen van zorgverbreding verder uitgebouwd. In de controlescholen speelt dus duidelijk een multiplicatoreffect van zorgverbreding, natuurlijk naast de invloed van andere beleidsmaatregelen.

Toch verschillen zorgverbredingscholen en controlescholen van mekaar. Zo is de toename van het aantal activiteiten in het kader van zorgverbreding in zorgverbredingscholen groter dan in controlescholen, is er meer navorming over zorgverbreding, is er een ruimere begeleiding vanuit de pedagogische begeleidingsdienst van het net en is er meer teamoverleg.

De effecten van zorgverbreding op leerlingenniveau gingen we na in een ander onderzoek. Ik licht de belangrijkste resultaten toe. We hebben een analyse gemaakt van de uitstroom van leerlingen van het gewone naar het buitengewone onderwijs. In de beginperiode van het zorgverbredingsbeleid was er een stijging van het aantal doorverwijzingen

in zorgverbredingscholen, maar na enkele jaren hebben de andere scholen een inhaalbeweging gemaakt. Momenteel is er niet langer een onderscheid. Het huidige zorgverbredingsbeleid biedt dus geen oplossing voor het toenemend aantal leerlingen dat naar het buitengewoon onderwijs vloeit.

Uit het kwalitatief onderzoek bij veertien scholen, bleek dat sommige scholen hun aantal doorverwijzingen onder controle konden houden of terugdringen, omdat ze zich niet beperkten tot een diagnose van leer- en ontwikkelingsproblemen, maar ze ook grondig aanpakten. Er werd ook gewerkt aan de professionalisering van de klastitularissen en er werden gespecialiseerde leerkrachten aangetrokken in het kader van preventie en remediëring van leer- en ontwikkelingsproblemen. Zij bouwden ook de samenwerking met het buitengewoon onderwijs goed uit, die bestond uit een verdeskundiging en ondersteuning door het buitengewoon onderwijs. Ten slotte werd de zorgverbredingspraktijk op school ondersteund door een eensgezinde visie op zorgverbreding binnen het schoolteam.

Op basis van de typologie, die we op grond van de 14 onderzochte scholen konden opstellen, blijkt dat zorgverbreding slechts goed geïntegreerd is op school als er eensgezindheid is binnen het schoolteam over de inhoud en de zinvolheid van de actieterreinen van de zorgverbreding ; als die visie adequaat vertaald wordt in de organisatie en de activiteiten op school ; als de directie, de coördinator zorgverbreding en de werkgroep zorgverbreding of andere personen of instanties op school als motor fungeren van dat zorgverbredingsbeleid en ten slotte als er een goede en sterk uitgebouwde samenwerking is met het buitengewoon onderwijs en de CLB's.

Mevrouw Mia Douterlungne : Wat betreft de beleidsadviezen stellen we dat in de praktijk van de zorgverbreding er een positieve evolutie is naar de uitwerking en zeker ook op de actieterreinen. De scholen die er van het begin af bij waren, werken veel intensiever dan de controlescholen rond zorgverbreding. Toch blijven er nog fundamentele vragen met betrekking tot de doelgroep van zorgverbreding. Wie is dat ? Gaat het om sociaal achtergestelden of om leerbedreigden ? Waartoe dient zorgverbreding : om te normaliseren of om inclusie te bewerkstelligen ? Moeten we werken aan onderwijsachterstanden met vooral veel remediëring inzake de eindtermen of eerder werken met individuele verschillen en rond differentiatie op maat van het kind ? In de scholen is er geen eensgezindheid tussen de leerkrachten en de directies. Men weet ook niet goed waar het beleid naartoe wil.

Concrete adviezen wat betreft doelgroepafbakening en financieringswijze. De directies vonden de sociologische criteria wel een goede indicator, maar ze hadden graag een verrekening gezien van leerlingen met effectieve leer- en ontwikkelingsproblemen. In het kader van een preventief beleid stellen we dat het belangrijk is om te vertrekken van sociologische indicatoren om zich op risicogroepen te richten.

De zes indicatoren zijn de belangrijkste als voorspeller van schoolsucces. Wat de individuele leerproblemen betreft is de vraag of de basisomkadering die de scholen basisonderwijs hebben, ook niet moet dienen voor alle leerlingen die problemen hebben en de doelstellingen niet volledig kunnen bereiken. De vraag is in hoeverre de basisfinanciering voldoende is voor de draagkracht van de school. We pleiten ervoor om de sociologische criteria te hanteren in het kader van het preventieve beleid.

De scholen wensen een meer structurele omkadering van zorgverbreding, vooral om meer continu te werken, dus geen projectmatige financiering meer. Het ontwerp van decreet zit op dat vlak goed. We pleiten ook voor een alternatief financieringssysteem. In het zorgverbredingsproject ging het vooral om extra uren. Scholen hebben ook behoefte aan extra middelen en soms ook de inzet van specialisten. Waarom kan men de scholen niet de vrijheid geven om zelf middelen of personeel in te zetten? Een belangrijk punt van de concentratiescholen is dat ze behoefte hebben aan een groter aantal lestijden. Binnen zorgverbreding tot het jaar 2000 was er een maximum van 18 uur. Dat was volgens hen ook veel te weinig, vooral omdat scholen die zich sterk profileren rond zorgverbreding, een aanzuigeffect hebben. De vraag is om ook de leerbedreigde leerlingen in de hogere jaren in rekening te brengen.

Het is goed dat men in het huidige ontwerp gaat werken met gewichten en punten op basis van de risicoleerlingen en zeker ook de concentratiecoëfficiënt die aan concentratiescholen zal toegewezen worden. Toch blijft de bezorgdheid of concentratiescholen voldoende uren zullen krijgen. Men weet nog niet welk gewicht een punt zal hebben of hoeveel uren een punt zal opleveren. De bekommernis is om voldoende uren te geven om een efficiënt beleid uit te voeren en 18 uren was veel te weinig voor de concentratiescholen.

Het aanwendingsplan is duidelijk geen werkinstrument voor de scholen. Ze pleiten meer om het te integreren in het schoolwerkplan en dat als werk-

en evaluatieinstrument te zien voor de school zelf evenals voor aanwending van de extra middelen in de hogere jaren, dus een continu beleid gedurende de zes jaar basisonderwijs.

Ten aanzien van de bijzondere actoren zorgverbreding: het beleid pleit zeer sterk dat de klastitularis deskundiger wordt, maar de leerkrachten hebben blijvend behoefte aan meer hulp. De leerkracht zorgverbreding is dan ook zeer welkom. De professionalisering kan evenwel nog beter. Dat kan door die leerkrachten vast te benoemen of een zekere continuïteit te bewerkstelligen. Er is verder ook een uitklaring nodig met de taakleerkracht.

Wat betreft de uitwerking is zeker hulp nodig van de externe instanties. Met het CLB kan het beter. Scholen vragen dat de CLB's meehelpen aan schoolondersteunend werk inzake de zorgverbredingspraktijk. De inzet van bestaande ondersteunende structuren zou zeker verhoogd moeten worden. Er is daar een communicatiestoornis. Scholen vragen beter materiaal. De steunpunten kunnen daarin meer voorzien, maar er is een onderbenutting van de steunpunten en van de pedagogische begeleidingsdiensten. Voorts is er een betere samenwerking met het buitengewoon onderwijs nodig.

Het uitklaren van de complementariteit en de financieringsbasis van hulp van externe instanties is essentieel. Heel wat scholen hebben een netwerk van gespecialiseerde instanties rond leerproblemen, waarmee ze samenwerken tijdens of na de schooluren. Meestal moeten de ouders de kosten betalen. Een stuk wordt betaald voorzover het past binnen het GOM. Er is een grijze zone. Wat doen de scholen en wat doen de externe instanties? Die verhouding moet beter uitgeklaard worden. Moet bepaalde expertise toch niet overgedragen worden aan het onderwijs of zeker aan de speciale actoren binnen het gelijkekansenbeleid. Hoe zal complementariteit gefinancierd worden? Momenteel kunnen alleen de kapitaalkrachtige ouders gebruik maken van die externe diensten. Dat punt is nog weinig aan bod gekomen, terwijl het in de praktijk vaak gebeurt.

Er is een meer heldere invulling van de actieterreinen nodig. Waar willen we met de zorgverbreding naartoe? Een verdere exploratie van succesvolle onderwijsmodellen voor kinderen uit achterstandssituaties is zeker gewenst. Leerkrachten zijn ook vragende partij. We kunnen uit bepaalde theorieën en onderzoeken in het buitenland heel wat leren. Zo heeft het zogenaamde traditionele model waar men sterk leerkrachtgestuurd onderwijs geeft,

blijkbaar veel meer succes om kinderen uit achterstandsituaties op te trekken dan het constructivistische model, dat momenteel veel opgang maakt in het onderwijs en waar men meer werkt rond zelfredzaamheid en zelfreflectie. Dat laatste slaat minder aan bij kinderen uit achterstandsituaties. De discussie daarover is evenwel nog niet afgelopen. Het constructivistische model wil immers net die waarden ontwikkelen die belangrijk zijn voor het succes in de verdere schoolloopbaan. Er moet nog heel wat werk gebeuren om een antwoord te vinden op de vraag hoe we succesvol kunnen omgaan met kinderen uit achterstandsituaties.

Voorts moet de navorming van het hele schoolteam verbeterd worden. Evaluatie en overleg op school zijn beter geformaliseerd en uitgebouwd. Daartoe dient een coördinator zorgverbreding. Die is essentieel om zorgverbreding op de school een plaats te geven. Er zijn meer middelen voor materiaal in het kader van zorgverbreding nodig of de steunpunten moeten meer benut worden. Het is heel belangrijk dat een sleutelfiguur op school, hetzij de directie of een werkgroep, de motor is van de zorgverbreding.

Wat betreft de outputindicatoren van het zorgverbredingsbeleid moeten de effecten zowel op leerling- als op leerkracht- en schoolniveau bekeken worden. De scholen moeten een zelfevaluatie doen, maar hebben daar tot nog toe weinig ervaring mee.

Op leerlingenniveau kunnen indicatoren bekeken worden zoals zittenblijven, doorverwijzing of het socio-emotioneel welbevinden. Op leerkracht- en schoolniveau kunnen indicatoren ontwikkeld worden zoals professionalisering en handelingsbekwaamheid van leerkrachten, teamwerking en schoolmanagement.

We hebben de titel 'Mag het iets meer zijn?' gebruikt om duidelijk aan te geven dat scholen meer middelen maar ook meer ondersteuning vragen. We onderschrijven die stelling, maar vragen een grotere uitklaring van de doelstellingen en doelgroep, een eenduidige invulling van actieterreinen, meer samenwerking met het buitengewoon onderwijs, meer eensgezindheid over inhoud en zinvolheid van actieterreinen en meer outputindicatoren voor de effectevaluatie van zorgverbreding.

2. Evaluatieonderzoek van het onderwijsvoor-rangsbeleid, mevrouw Veerle Van De Velde, projectleiding, en de heer Marc Verlot, project-leiding

Mevrouw Veerle Van De Velde, projectleiding : Naast een evaluatie van het project zorgverbreding, werd een tweetal jaren geleden – in opdracht van de minister – ook een evaluatieonderzoek uitgevoerd van het onderwijsvoor-rangsbeleid. Vijf vragen lagen aan de basis van dit onderzoek : in welke mate zijn de verschillende werkvelden van het onderwijsvoor-rangsbeleid geïntegreerd in het reguliere handelen van leerkrachten en de school als organisatie ? Welke factoren liggen aan de basis van eventuele verschillen in de implementatie ? In welke mate zijn de onderwijsachterstanden tussen OV-leerlingen en niet-OV-leerlingen afgenomen ? In welke mate kan een eventuele afname van deze verschillen worden toegeschreven aan activiteiten ontwikkeld in het kader van het onderwijsvoor-rangsbeleid ?

De eerste drie vragen hebben betrekking op de implementatie van het onderwijsvoor-rangsbeleid en dit luik werd uitgevoerd door het steunpunt inter-cultureel onderwijs. De twee laatste vragen hebben betrekking op de effecten van het OVB op leerlingniveau en dit luik werd onderzocht door het HIVA.

Als ik zeg dat we een evaluatieonderzoek hebben uitgevoerd van het OVB, dan wil ik daar meteen aan toevoegen dat het uiteraard ging om een beperkte evaluatie met dien verstande dat het onderzoek slechts liep over een periode van twee schooljaren en betrekking had op 20 lagere scholen die van meet af aan bij het onderwijsvoor-rangsbeleid betrokken waren en die voor minimaal 12 bijkomende lestijden in aanmerking kwamen. Om te achterhalen in welke mate de werkvelden van het onderwijsvoor-rangsbeleid werden geïntegreerd in het reguliere handelen van leerkrachten, werd gebruik gemaakt van klasobservaties, maar enkel in de klassen waar ook de effectmeting werd uitgevoerd. Om de implementatie in de schoolorganisatie te onderzoeken werd gebruik gemaakt van schriftelijke vragenlijsten en semi-gestructureerde interviews. De afname van onderwijsachterstanden van OV- ten opzichte van niet-OV-leerlingen, werd enkel bestudeerd in termen van een afname van verschillen in onderwijsprestaties op twee cognitieve domeinen : lezen en rekenen. Andere aspecten zoals het welbevinden of de interculturele houding

van de leerlingen of indicatoren zoals zittenblijven, doorverwijzingen naar het BO of doorstroming werden niet in beschouwing genomen. Om de afname in verschillen in reken- en leesprestaties te kunnen nagaan, werd gebruik gemaakt van schoolvoorderingstoetsen, afgenomen in het vierde, en een jaar later in het vijfde leerjaar. Hiervoor moesten we een beroep doen op toetsen die onvoldoende waren afgestemd op de nieuwe eindtermen van het basisonderwijs.

Gelet op de beperkte tijd (twee jaar) waarbinnen dit onderzoek diende uitgevoerd, was een longitudinaal cohortonderzoek helaas niet mogelijk : zo'n onderzoeksopzet heeft als voordeel dat men o.a. kan nagaan of de vastgestelde effecten al dan niet stabiel zijn overheen de leerjaren en tussen de verschillende generaties.

Een mogelijk alternatief had erin kunnen bestaan gebruik te maken van een quasi-experimentele onderzoeksopzet waarbij we hadden kunnen nagaan in welke mate de onderwijsprestaties in OV- en niet-OV-scholen verschillen. Aangezien we niet in staat waren om een goede equivalente controlegroep te construeren, was ook deze onderzoeksopzet echter niet haalbaar.

De beleidsaanbevelingen die we hebben geformuleerd op basis van de resultaten van dit onderzoek, hebben betrekking op vier grote topics, m.n. 1) de doelstellingen van een gelijkekansenbeleid : achterstandsbestrijding of kwaliteitsverbetering, 2) de doelgroep van een gelijkekansenbeleid : definitie, indicatoren en registratie, 3) de aanwending van extra-financiering : voorwaardelijkheid, selectiviteit en registratie en tenslotte 4) het belang van evaluatie en outputindicatoren. De heer Verlot zal van start gaan met de eerste topic, m.n. welke doelstellingen moeten nagestreefd door een gelijkekansenbeleid.

De heer Marc Verlot, projectleiding : De onderwijsachterstand moet worden weggewerkt en de integratie moet worden verhoogd. Daartoe moet duidelijk worden vastgesteld op basis van welke concrete indicatoren dit kan worden vastgesteld. Dat is nu nog onvoldoende het geval.

Er moet een evenwicht gevonden worden tussen enerzijds de verbetering van zwakke prestaties van de leerlingen en anderzijds de verbetering van de algemene kwaliteit van het onderwijs in het algemeen. Scholen die beide doelstellingen voor ogen houden scoren beter dan scholen die zich enkel toespitsen op de problemen van individuele leerlingen.

Mevrouw Veerle Van De Velde : M.b.t. de doelgroep kunnen we vaststellen dat scholen de gegevens die moeten worden verstrekt om in aanmerking te komen voor bijkomende financiering vaak nogal delicaat vinden. Sommige scholen vinden dat de gegevens stigmatiserend werken en geven aan dat niet alle leerlingen met een zwakke socio-culturele achtergrond leerproblemen hebben en dat omgekeerd niet alle leerlingen met leerproblemen afkomstig zijn uit achtergestelde herkomstgroepen.

Vanuit preventief oogpunt heeft onderzoek genoegzaam aangetoond dat socio-economische en culturele achtergrondkenmerken een belangrijke voorspellende waarde hebben voor het schoolsucces van leerlingen. Ook in het ontwerp van decreet blijft men overtuigd van de waarde van een preventieve aanpak van onderwijsachterstanden en behoudt men sociaal-economische en culturele achtergrondkenmerken van de leerlingen als indicatoren om de doelgroep af te bakenen. Wel stellen we vast dat de etnische problematiek in het ontwerp van decreet wordt gereduceerd tot een taalproblematiek (al dan niet Nederlands spreken). Thuistaal is uiteraard een belangrijke factor, maar binnen de opzet van dit onderzoek blijkt dat etnische herkomst toch de meeste variantie verklaart in de lees- en rekenprestaties van de leerlingen. Etnische herkomst verklaart respectievelijk 17 en 20 procent van de variantie in reken- en leesprestaties ; thuistaal respectievelijk 12 en 14 procent van de varianties. Ook bij eenzelfde sociaal-economische achtergrond blijven allochtone leerlingen gemiddeld slechter presteren dan autochtone leerlingen. Verklaringen voor deze verschillen worden in de literatuur o.m. gezocht in de cultureel bepaalde verschillen in gewoontes en opvattingen met betrekking tot de opvoeding van kinderen ; bijvoorbeeld de eigenschappen die ouders belangrijk vinden bij hun kinderen, het opleggen van regels en gedragsvoorschriften, het geven van speelgoed, het belang dat wordt gehecht aan schriftelijke taal enzovoort. In het licht van deze bevindingen pleiten wij er dan ook voor dat de etnische problematiek bij de vormgeving van het beleid niet uit het oog wordt verloren.

Als de overheid zich wil verzekeren van kwalitatieve achtergrondgegevens van de leerlingen dan is het belangrijk dat ze een eenvormige procedure voor gegevensverzameling ontwikkelt en voorziet in duidelijke controlemogelijkheden. In ons onderzoek hebben we de scholen vrijgelaten in de wijze waarop ze de gegevens verzamelden. Niet alle scholen waren echter even plichtsbewust. Van 35 procent van de leerlingen die officieel stonden geregistreerd als OV-leerlingen, konden in een eerste

vraagronde geen gegevens worden verzameld over de etnische achtergrond en/of het opleidingsniveau van de ouders. Van 9 procent van de leerlingen die wel officieel stonden geregistreerd als OV-leerlingen, bleek de extra-financiering volgens onze vragenlijstinformatie onterecht. Deze vaststellingen doen vragen rijzen over de kwaliteit van de huidige controles.

M.b.t. de thuistaal werd in het onderzoek naast de voertaal met de ouders en broers en zussen ook gepeild naar de actieve (spreken en schrijven) en passieve (lezen en verstaan) kennis van het Nederlands van de ouders. In de eerste vragenronde kregen we voor 15 tot 25 procent van de leerlingen geen antwoord op de vraag naar de voertaal van de leerlingen. De scholen hadden het ook bijzonder moeilijk om gegevens te verzamelen over de actieve en passieve kennis van het Nederlands van de ouders.

In de huidige beleidsvoorstellen wil men de bestaande gewichtenregeling vervangen door een nieuwe gewichtenregeling gebaseerd op verschillende gelijkekansen-indicatoren. In het belang van de aanvaardbaarheid van deze indicatoren zal het belangrijk zijn dat de overheid de wetenschappelijke gronden van deze gewichtenregeling duidelijk communiceert met de scholen.

Uit ons onderzoek blijkt dat naast sociaal-economische achtergrond ook etnische herkomst en thuistaal van de leerlingen, een belangrijke voorspellende waarde hebben voor het schoolsucces van de leerlingen.

We zijn ook nagegaan wat het effect is van de generatie waartoe de allochtonen behoren, op hun schoolsucces. De samenhang tussen generatie en etnische herkomst bleek zo sterk te zijn, dat niet kon worden achterhaald welk aandeel van de variantie kan worden toegeschreven aan de etnische herkomst en welk aandeel aan de generatie waartoe de allochtoon behoort. Het was evenmin mogelijk om het effect van naturalisatie bovenop etnische herkomst na te gaan, omdat de aantallen te klein waren.

In het ontwerp wordt ervoor gekozen om concentratiescholen bijkomend te ondersteunen. Deze optie is verdedigbaar. Uit ons onderzoek blijkt echter dat de relatie tussen leerwinst en concentratiegraad van de school niet noodzakelijk lineair verloopt. Scholen met 30 tot 50 procent allochtonen bleken het beste te scoren; zowel op het niveau van de leerling als op het niveau van de implementatie door de school.

De heer Marc Verlot : Wat de aanwending betreft, blijkt er een spanning te bestaan tussen wat de scholen beloofden en wat zij werkelijk deden. De realiteit blijkt complexer te zijn dan wat op papier werd gepland. Toch is er, bijvoorbeeld inzake de betrokkenheid van de ouders in NT2, een duidelijk verband tussen wat de scholen schreven en wat ze deden.

Inzake het prioriteren van werkvelden werd afgestapt van de optie om alle scholen de vier domeinen te laten behandelen. Zij kiezen voortaan twee thema's. Men stelt vast dat na enige jaren toch belangrijke verschillen optreden, binnen eenzelfde school, tussen de implementaties van de verschillende werkvelden. Het is derhalve nodig de kwaliteitsverbetering te ondersteunen. Daarbij moeten alle werkvelden op een of ander moment aan bod komen. A la carte werken is immers niet wenselijk. Het verdient in dat verband aanbeveling de scholen – in het bijzonder zij die nog geen traditie van zelfevaluatie hebben – instrumenten voor zelfdoorlichting en beginsituatieanalyse aan te reiken. Dat instrumentarium moet eenduidig zijn, met het oog op de evaluatie door de inspectie na drie jaar.

Tot slot pleiten wij ervoor de leerkrachten te vormen en te ondersteunen in het behoud van een blijvende zelfkritische houding.

Mevrouw Veerle Van De Velde : M.b.t. de output-indicatoren en evaluatie wil ik erop wijzen dat in functie van een continue bijsturing van het beleid, het belangrijk is dat de implementatie en de effecten van het OVB permanent worden opgevolgd en geëvalueerd. Dit kan echter maar optimaal gebeuren wanneer de overheid haar doelstellingen zowel op school- als Vlaams beleidsniveau duidelijk expliciteert en communiceert met het onderwijsveld en deze doelstellingen ook vertaalt naar duidelijk registreerbare effecten op korte en middellange termijn, zowel ten aanzien van de leerlingen als ten aanzien van de leerkrachten en de scholen. Om de voortgang optimaal te kunnen evalueren is een longitudinaal cohortonderzoek de meest aangewezen opzet en moet verder werk gemaakt van een toetsinstrumentarium dat afgesteld is op de eindtermen.

De effecten op leerlingniveau kunnen uiteraard maar adequaat geïnterpreteerd als ze ook in verband worden gebracht met de inspanningen die de scholen leveren. Deze inspanningen kunnen zowel variëren binnen de scholen als overheen de tijd. Om hiervoor te controleren is het belangrijk dat ook op school- en leerkrachtniveau werk wordt gemaakt van een meetinstrumentarium dat recht

doet aan de verschillende implementatiewijzen. Tot slot moet men er zich ook voor behoeden om scholen naïeve effectdoelen voor te houden. Belangrijk is scholen in eerste instantie te vergelijken met de ‘beste’ scholen met een vergelijkbare schoolcontext en leerlingenpopulatie. Alhoewel op middellange en lange termijn gelijke uitkomsten in termen van gelijke doorstromingskansen wel het doel moeten blijven.

De heer Marc Verlot : Het liberaliserende karakter van het gelijkekansendecreet kan tot gevolg hebben dat de aandacht verschuift van het aanbod van de scholen naar de effecten op de zwakkere leerlingen. Precies daarom is het van belang zich te hoeden voor naïveteit. Men mag het hele opzet niet verenigen tot louter de effecten bij de leerlingen. Het gaat immers om meer. Waarden als de betrokkenheid van de ouders en de omgang met diversiteit hebben niet direct een verbetering van de prestaties inzake rekenen en lezen tot gevolg. Maar ze doen iemand wel beter functioneren in de samenleving. Ook die bredere culturele waarden mag men niet uit het oog verliezen. Ook zij zijn belangrijke dragers van kwaliteit.

3. Vragen en opmerkingen van de leden

De heer Luc Martens : Men spreekt in de rapporten voortdurend over het belang van een zo vlug mogelijk ingrijpen. Toch blijft het kleuteronderwijs buiten beeld. Hoe komt dat ?

Pogingen tot het betrekken van ouders blijken uiteenlopende en soms erg beperkte resultaten te hebben. Het lijkt inderdaad moeilijk haalbaar als men niet hetzelfde nastreeft in de bredere samenleving. Louter in het onderwijs alleen is een dergelijk opzet tot mislukken gedoemd. Men heeft dan immers geen waarden om zich op te baseren. Kunnen de auteurs van de rapporten dat bredere maatschappelijke perspectief meer uitdiepen ?

Er bestaat een spanning tussen de sociale, economische en culturele indicatoren enerzijds, en de onderwijskundige, persoonsgebonden kenmerken anderzijds. Ik accepteer dat men in een eerste periode moet observeren om tot een juiste inschaling van de mogelijkheden van een kind te komen, maar men moet beseffen dat die kenmerken nooit determinerend zijn. Zij drukken alleen een waarschijnlijkheid uit. Volgens mij werd er onvoldoende nagedacht over de op een bepaald moment noodzakelijke omslag van het eerste naar het tweede perspectief, met het oog op de maximalisering van de

kansen van het individuele kind. De rapporten bieden geen antwoord op die uitdaging.

De heer Dirk De Cock : Kunnen wij meer toelichting krijgen bij de uiteenlopende percentages voor rekenen en lezen bij kinderen van verschillende etnische afkomst ?

De heer Julien Librecht : Inzake taalvaardigheids-onderwijs pleit het HIVA-rapport voor een verhoging van de inzet van de bestaande ondersteunende structuren met betrekking tot de samenwerking met externe instanties. Kan dat toegelicht worden ?

Het streven naar vergroting van de participatie wordt vaak uitsluitend opgevat als verhoging van de aandacht voor de schoolprestaties van het eigen kind door de ouders meer te informeren. Hoe kan die benadering verruimd worden ?

De heer Gilbert Van Baelen : Opvallend in het onderzoek van het onderwijsvoorrrangsbeleid is de beperktheid van de steekproef : het gaat slechts om twintig scholen. Als de betrokken leerlingen nog verder opgesplitst worden, gaat het om een zeer selectief verhaal. Zijn de resultaten van dat onderzoek wel veralgemeenbaar ?

Er is een grote correlatie tussen etnische herkomst en opleidingsniveau. In hoever zijn echter ook individuele leerproblemen relevante indicatoren ? Zijn leerlingen uit de vroegere Oostbloklanden in het onderzoek opgenomen ?

In de beleidsaanbevelingen pleit u voor een eenvormige procedure. Hebt u een verfijning van de definitie ‘etnische herkomst’ zonder dat de privacy van de betrokkenen in het gedrang komt ?

De heer Frans Ramon : In beide onderzoeken wordt een lans gebroken voor continuïteit en integratie. U pleit voor integratie van de werkvelden in het reguliere onderwijs. Hoe ziet u de ondersteuning van de auto-evaluatie van leerkrachten ?

U pleit ervoor gelijke kansen niet te veel te verenigen tot een effectendiscussie. Maar hoe ga je dan om met het proces en de begeleiding daarvan ? Zijn er geen instrumenten om bijvoorbeeld het etnische element meer dan nu het geval is in rekening te brengen ?

De heer Ludo Sannen : De onderzoekers vonden de thuistaal onvoldoende relevant om het etnische element in te brengen. Welke parameters kan men dan wel hanteren ? Zijn er verschillende parame-

ters voor een Turk, een Marokkaan, een Roemeen en een Pool ?

De heer Lucien Suykens : Wetenschappelijke studies worden indicatoren. Is wat nu voorligt daarvoor ernstig genoeg ?

De heer Marc Verlot : We hebben kleuters, jammer genoeg, niet in het onderzoek kunnen opnemen. We vermoeden dat er ook in het kleuteronderwijs een aantal belangrijke evoluties aan de gang zijn. Op het einde van ons voorstel heeft de overheid een vierde van onze middelen weggenomen. Dat betreuren we nog steeds.

Scholen vinden het moeilijk om op een participatieve manier met ouders te werken. Ze zouden iets meer uitnodigend moeten kunnen werken.

De inschatting van het eigen presteren van leerkrachten is soms zeer verschillend. Hetzelfde geldt voor de observatie van wat leerlingen doen. Leerkrachten creëren een werkelijkheid. Het blijft erg moeilijk op basis daarvan objectieve uitspraken te doen.

Enerzijds is het noodzakelijk dat scholen en leerkrachten zelf uitmaken welke van hun prestaties in de voorbije jaren effectief en minder effectief waren. Anderzijds is het altijd moeilijk om jezelf in te schatten. Daarom moet de overheid een eenduidig instrument aanreiken als garantie op eenvoudigheid als norm die de inspectie kan hanteren voor de controle post quem.

Heldere productcriteria kunnen een aanzuigeffect creëren waarnaar scholen zich kunnen richten. Maar de weg ernaar toe kan ook meegenomen worden in de evaluatie. Precies daarom zijn een goede beginsituatieanalyse en een extern uniform beginsituatieanalyse-instrument belangrijk.

Mevrouw Veerle Van De Velde : Het onderzoek had niet als opzet indicatoren te ontwikkelen voor de afbakening van doelgroep van het gelijkekansbeleid. Het onderzoek is gestart in 1999. Ik heb toen wel de indicatoren meegenomen die relevant waren voor de wijze waarop de huidige doelgroep is afgebakend. Daarom heb ik alleen nog gekeken naar herkomst, sociale achtergrond en taal. Ik zeg niet dat de thuistaal er totaal niet toe doet maar het probleem van de etnische herkomst kan niet tot een taalprobleem beperkt worden.

De heer Ludo Sannen : Pleit u dan voor een parameter 'etnische herkomst'. Wat is dat ?

Mevrouw Veerle Van De Velde : Die definitie vindt u in de synthese.

Mevrouw Ellen Schryvers, onderzoeker 'Evaluatie-onderzoek van het onderwijsvoorrangsbeleid' : Voor de eerstegeneratieleerlingen – zij die zelf in het buitenland geboren zijn – hebben we hun eigen herkomstland in rekening gebracht ; voor de leerlingen van de tweede generatie waarvan beide ouders of enkel de moeder in het buitenland geboren werden, hebben we het herkomstland van de moeder als herkomstland genomen, wanneer de vader in het buitenland geboren werd en de moeder in België hebben we het herkomstland van de vader genomen ; voor de derde generatieleerlingen is de herkomst van de grootmoeder langs moederszijde in rekening gebracht ; de vierde generatie zijn autochtone leerlingen.

De heer Ludo Sannen : Speelt het land van herkomst werkelijk een bepalende rol ?

Mevrouw Veerle Van De Velde : Turken en Marokkanen doen het inderdaad uitgesproken slechter dan de anderen. Er is een zekere gradatie : Belgen, West-Europeanen, Zuid-Europeanen, Marokkanen en Turken. Het allochtonenprobleem is dus meer dan een taalprobleem. De herkomst heeft een sterker voorspellend effect dan de taal.

De heer Ludo Sannen : We dienen een objectief criterium te hanteren. Uit uw onderzoek blijkt echter dat de taal onvoldoende is als criterium. Men dient ook rekening te houden met de herkomst, waarbij men zelfs een onderscheid zou moeten maken tussen de verschillende herkomstlanden. Hoe moet men een dergelijk criterium hanteren ?

Mevrouw Veerle Van De Velde : Als onderzoeker stel ik vast dat etnische herkomst een grotere voorspellende waarde heeft dan de taal. Het huidige doelgroepenbeleid maakt alleen een onderscheid tussen allochtonen en autochtonen en niet tussen de verschillende herkomstlanden. In welke mate een verdere uitsplitsing naar herkomstgroepen te verantwoorden is, daar kan ik mij – op basis van de beperkte analyses die ik heb uitgevoerd – niet ten gronde over uitspreken. Daarvoor is gedetailleerder onderzoek nodig, uitgevoerd op ruimere steekproeven. Ik kan me evenmin uitspreken over de juridische consequenties.

De heer Gilbert Van Baelen : De sociaal-economische indicatoren vinden we niet onbelangrijk. Op pagina 22, paragraaf 2, staat een passage waarnaar diverse collega's al hebben verwezen in hun tussenkomst. Hetzelfde kan worden vastgesteld wanneer

we controleren voor invloeden van sociaal-economische achtergronden.

Ook bij gelijke sociaal-economische achtergronden blijven bijna alle herkomsteffecten voor rekenen en begrijpend lezen behouden. Op basis van welke criteria definieert u het begrip herkomsteffect ? Uw collega, de heer Nicaise legt veel nadruk op het belang van sociaal-economische factoren. Bedoelt u dat deze indicatoren niet relevant zijn of ondergeschikt ?

Mevrouw Ellen Schryvers : Het feit dat de effecten van sociaal-economische achtergrondkenmerken van de leerlingen sterk worden afgezwakt (en soms verdwijnen) wanneer wordt gecontroleerd voor de invloed van etnische herkomst van de leerlingen, wijst erop dat deze kenmerken voor een deel vervat zijn in de indicator etnische herkomst.

De heer Gilbert Van Baelen : Bedoelt u misschien dat het met religie te maken heeft ?

Mevrouw Veerle Van De Velde : We hebben de etnische herkomst alleen geoperationaliseerd aan de hand van het geboorteland van het kind of van zijn ouders of grootouders. Daarnaast hebben we aandacht besteed aan de sociaal-economische achtergronden van de leerlingen. De allochtonenproblematiek is voor een deel te herleiden tot een sociale achterstandsproblematiek, maar blijkbaar is er nog iets meer.

De heer Frans Ramon : Men verbindt de herkomst met de roots, maar dat is toch een enge invulling. Voor Romazigeuners uit Hongarije of Roemenië zijn de cultuurverschillen essentieel en niet het land van herkomst. Dergelijke cultuurverschillen leiden tot verschillen in de verwachtingspatronen tegenover de kinderen.

De heer Dirk De Cock : Mijn opmerking sluit aan bij die van de heer Ramon. Soms zijn de cultuur en het land van herkomst twee verschillende dingen. Er is een belangrijk verschil tussen Marokkaanse Arabieren en Marokkaanse Berbers, tussen Ottomaanse of Koerdische Turken.

Mevrouw Veerle Van De Velde : Etnische herkomst is inderdaad een statische variabele waarachter heel wat mechanismen schuilen die niet in het onderzoek werden bestudeerd. Binnen de groep van allochtonen bestaan inderdaad nog grote verschillen tussen de verschillende culturele/etnische herkomstgroepen. Dezelfde beschouwing gaat echter op voor de sociaal-economische

achtergrondvariabele welke evenzeer een statische variabele is.

De heer Ludo Sannen : Zijn er voorbeelden bekend waar er voor het begrip etnische herkomst behalve de taal en de sociaal-economische achtergrond nog andere duidelijke indicatoren worden gehanteerd ?

Mevrouw Veerle Van De Velde : Inderdaad. Men heeft gezocht naar verklaringen voor het feit dat allochtonen het – bij een zelfde sociaal-economische achtergrond – minder goed doen dan autochtonen. Blijkbaar heeft het te maken met cultureel bepaalde verschillen in opvattingen over de opvoeding van kinderen, onder meer het belang dat wordt gehecht aan bepaalde eigenschappen van hun kinderen, aan het opleggen van regels en gedragsvoorschriften, aan de verhouding tussen de wereld van de kinderen en de volwassenenwereld die er vaak anders ligt...

De heer Ludo Sannen : U hebt het over verklaringen, maar indicatoren moeten meetbaar zijn.

Mevrouw Veerle Van De Velde : Niet het uitwerken van indicatoren maar het bestuderen van de effecten stond in mijn onderzoek centraal. Voor de afbakening van doelgroepen in het buitenland, heb ik enkel weet van statische variabelen ; ik heb geen weet van het gebruik van meer verklarende indicatoren.

De heer Gilbert Van Baelen : De laatste jaren was er heel wat onderzoek in Vlaanderen en Nederland over de relatie met het opleidingsniveau van de moeder. Dat zou een belangrijke voorspellende waarde hebben voor de schoolloopbaan van de kinderen. Bent u het daarmee eens ? Hoe schat u deze correlatie in ?

Mevrouw Veerle Van De Velde : Het beperkte onderzoek over Oost-Europese kinderen vormt een goed voorbeeld. De ouders van deze kinderen waren gemiddeld hoger geschoold dan de Turkse of Marokkaanse ouders. Wellicht waren er veel universitair opgeleiden bij. Niet toevallig zijn de rekenprestaties van deze kinderen ook vrij goed.

De voorzitter : Moet men op een bepaald ogenblik de omslag maken van sociaal-economische en culturele indicatoren naar individuele en leerlinggebonden indicatoren of moet men die sociaal-economische en culturele indicatoren blijvend meenemen ?

Mevrouw Mia Douterlungne : Sociaal-economische en culturele factoren hebben een grote voorspellende waarde voor de slaagkansen en de doorstroming in het onderwijs. De belangrijkste indicatoren zijn het opleidingsniveau van de moeder, naast de tewerkstellingssituatie en de gezinssamenstelling. De twee indicatoren die nu in het geplande decreet zijn opgenomen zijn dus geschikt voor het voeren van een sociaal gelijkheidsbeleid. Dit decreet wijst dus de risicogroepen aan die een grote kans hebben om een leerachterstand op te lopen. Dat betekent nog niet dat men alle leerlingen met leerproblemen zal bereiken. Er zijn immers ook persoonsgebonden factoren.

Dit decreet kan zorgen voor bijkomende middelen wanneer een school niet draagkrachtig genoeg is om bepaalde groepen te bereiken. De vraag rijst wel of de basisfinanciering van de scholen niet voldoende hoog moet zijn om te voorzien in de differentiëring die noodzakelijk is om de individuele leerproblemen op te vangen die in iedere school bestaan.

De heer Luc Martens : Ik volg deze redenering in zekere mate. Ik twijfel dus niet aan het potentieel om te voorspellen en de risico's die daarbij aangegeven worden. Het is toch echter duidelijk dat wanneer scholen meer middelen krijgen om aan zorgverbreding te doen, dit een bepaald effect moet sorteren ? Dit effect moet erin bestaan dat die ongelijke startkans op een of andere manier geredigeerd wordt. Daardoor moet je als leraar en als lerarengroep een bepaald beleid, dat niet meer eenzijdig gekleurd is vanuit de sociale achterstandssituatie van waaruit men vertrokken is, gaan ontwikkelen. Men moet daarentegen vertrekken vanuit de reële situatie en vanuit de manier waarop het kind zich manifesteert in de school en in de groep waarin het zich bevindt. Anders zou het een impliciete bekentenis zijn van mislukking van wat gebeurt. Waar kan die omslag zich plaats vinden ?

De heer Ludo Sannen : Voor de individuele, leerbedreigde leerlingen moet er, op basis van individuele kenmerken, basisfinanciering voorzien worden. Ik weet niet of men vastgesteld heeft hoeveel taakleraren er in feite nog actief zijn. Men heeft wel aangetoond dat de zorgverbreding er voor gezorgd heeft dat een school geëvolueerd is en zich een bepaalde cultuur heeft eigen gemaakt. Zorgverbreding waren immers duidelijk gekleurde uren. Is basisfinanciering hier wel een garantie voor of moeten we stellen dat, binnen een totaal pakket van basisfinanciering, een bepaald aantal uren moeten gekleurd worden ?

Mevrouw Ilse Van Heddegem : Een paar uren werkt in feite niet binnen scholen. Zorgverbreding moet integraal deel uitmaken van alles wat leeft binnen een school. Anders heeft het geen kans op slagen.

De heer Ludo Sannen : Zorgverbreding werkt inderdaad niet voor een paar uren. Ik pleit niet voor een paar uren.

Mevrouw Ilse Van Heddegem : U spreekt wel van een blok.

De heer Ludo Sannen : Men heeft een basisfinanciering. Daarnaast heeft men een specifieke, lineaire financiering voor alle scholen. Deze laatste is voorwaardelijk en wordt gekoppeld aan een bepaald aanwendingsplan om na te gaan op welke manier de zorgcultuur wordt gerealiseerd. Ik heb verwezen naar de taakleraar. Van op het ogenblik dat men dit vrij gelaten heeft, zijn de taakleraren verdwenen in de meeste scholen.

Mijn en jullie vaststelling is dus dat van zodra men, in het kader van zorgverbreding, zorggekleurde uren had, dit een impact op de hele zorgcultuur had. Moet men dan ook niet een beperkt aantal middelen voorzien die gekleurd blijven en gebonden blijven aan een aanwendings- en zorgplan van een school ? Zo kan die zorgcultuur ook daadwerkelijk hard gemaakt worden. Steekt men alles, zonder voorwaarden, gewoon in de basisfinanciering dan krijgt men toestanden zoals bij de taakleraren.

Mevrouw Mia Douterlungne : Ik kan deze stelling onderschrijven. Zorgverbreding moet op een transparante manier in de basisfinanciering ingebouwd worden. Het ging om scholen die vroeger een taakleraar hadden. Er kwam een vervaging tussen de taak- en zorgverbredingsleerkrachten. In de basisfinanciering zou ook de manier waarop men aan zorgverbreding werkt duidelijk moeten naar voor komen. Het voorliggend decreet werkt meer aan de sociale kansengelijkheid. Als dit duidelijker gesteld wordt, gaat men die pijlers ook duidelijker invullen. Voor kansarme en allochtone ouders zijn er andere vormen van contact nodig. Alleen al de manier waarop men momenteel communiceert met de ouders om hun opleidingsniveau te weten te komen, spreekt boekdelen. Hoeveel scholen steken tijd en energie in uitleg naar het hoe en het waarom ? Men krijgt heel moeilijk uitleg als men vraagt stelt over deze vragenlijsten.

Wanneer men duidelijk gaat mikken naar deze sociale groepen, zal men uiteindelijk ook eens te weten komen hoe men hier mee gaat werken. Ik ga echter

akkoord met de heer Sannen dat de zorgverbreding in de basisfinanciering veel transparanter zou moeten kunnen weergegeven worden.

De voorzitter : Ik wil nog even terugkoppelen naar de vraag van de heer Martens over de omslag van socio-economische naar persoonsgebonden factoren. Op een bepaald ogenblik moeten de socio-economische factoren toch afnemen ten voordele van de individuele, persoonsgebonden indicatoren ?

Mevrouw Ilse Van Heddegem : In de tweede en derde graad van het secundair onderwijs zou men de achterstand die men heeft opgelopen, meer rechtstreeks meten. Voor neveninstromers heeft men meer rechtstreekse metingen van de leerproblemen en stapt men meer af van de socio-economische indicatoren.

De heer Luc Martens : Vanuit het terrein hoor ik toch dat dit vroeger kan. De omslag is in het decreet verankerd.

Mevrouw Veerle Van De Velde : De effectmeting in dit onderzoek werd uitgevoerd in het vierde en het vijfde leerjaar. Twintig tot vijfentwintig procent van de variantie in de lees- en rekenprestaties konden hier dus nog verklaard worden vanuit het sociaal milieu en de ethnische herkomst. Van een uitdoofscenario krijg ik in dit onderzoek dus weinig aanwijzingen.

De voorzitter : Hoe komt men tot meer participatie van ouders ?

Mevrouw Ilse Van Heddegem : We hebben dit verder onderzocht. Er is echter een probleem langs twee zijden. Vooreerst zouden de ouders meer geïnteresseerd moeten zijn in wat er in de school zelf gebeurt. Anderzijds zouden de scholen zich meer moeten openstellen naar de ouders toe. We merken dat er nog een enorme kloof is tussen het thuismilieu en de school. Vooral bij kansarmen is dit het geval. Hoe deze kloof moet gedicht worden, hebben we echter niet concreet uitgewerkt.

Dit is bijna een onderzoek op zich. Het probleem bestaat immers al een aantal jaren. Het zijn ook steeds de meer begoede ouders die deelnemen aan participatieraden. Kansarme ouders treft men er zelden of nooit aan. Dit probleem is niet zo makkelijk op te lossen.

De heer Julien Librecht : Uit uw antwoord kan ik opmaken dat er, omtrent de participatie, op dit ogenblik geen bevindingen zijn.

Mevrouw Mia Douterlungne : Ik zou toch ook willen verwijzen naar andere, buitenlandse onderzoeken. Kansarme ouders zijn moeilijk te bereiken. Men kan ze echter ook contacteren via ervaringsdeskundigen en via het welzijnswerk. Denkt men vanuit integratie dan kan men hen bereiken via huisvesting en via de kinderen. Dit is een piste.

Participatiecultuur is een cultuur die eerder is toegespitst is op de intellectuele, hoger opgeleide ouders. Het is geen methodiek om de kansarme ouders inspraak te geven. Vierde wereldbewegingen kunnen hier, liefst via de lokale platforms, ook aandacht aan schenken.

Via engagementen en contracten zouden de ouders en de scholen samen kunnen werken. Er is geen behoefte aan nieuwe methodieken want er is voldoende ervaring in het veld van het werken met kansarme ouders. Natuurlijk steigen een aantal ouders als men vaststelt op welke manier men het opleidingsniveau wil achterhalen. Men culpabiliseert deze ouders. Waarom doet men dit ? Waarom is het belangrijk voor het kind ? Men moet het vaak niet ver zoeken. Men denkt al te vaak in functie van de 80 procent van de ouders die uit eenzelfde cultuur komen.

Mevrouw Veerle Van De Velde : Dit kwam ook naartoe uit het onderzoek. De relatie was er voornamelijk een van informatie-overdracht en niet van participatie. Deze stap is blijkbaar heel moeilijk te zetten.

Mevrouw Ellen Schryvers : Leerkrachten zitten niet te wachten op enorme participatie van de ouders. Als ze geïnteresseerd zijn in de school en wat zij doen voor de kinderen, is dat meestal voldoende.

Mevrouw Mia Douterlungne : ICT kan een uitgangspunt zijn om met de ouders te werken. Kansarme ouders hebben geen computer en gaan niet naar de bibliotheek.

Mevrouw Ilse Van Heddegem : Het kleuteronderwijs werd niet opgenomen omdat het een heel aparte aanpak vergt. In overleg met de stuurgroep beperkten we ons tot de eerste graad van het lager onderwijs. Middelen en tijd waren immers beperkt.

Mevrouw Mia Douterlungne : Ik ben het ermee eens dat het kleuteronderwijs heel belangrijk is in het kader van preventie, zelfs het voorschoolse onderwijs. Het moet ook betrokken worden.

Mevrouw Veele Heeren : Zorgverbreding zou geen effect hebben op de doorstroming van het buitengewoon onderwijs. Kan ik daar meer uitleg over krijgen ? Het is verrassend omdat zorgverbreding bedoeld leek om meer kinderen in het gewoon onderwijs te houden.

Mevrouw Ilse Van Heddegem : In de eerste jaren van de zorgverbreding werd dat inderdaad nog niet zo goed geïmplementeerd. Men concentreerde zich op het signaleren van problemen, maar de eigenlijke aanpak was nog problematisch. Daardoor vergrootte juist de doorstroom naar het buitengewoon onderwijs.

Mevrouw Mia Douterlungne : Sommige scholen kennen wel een vermindering, maar dit kan dan worden verklaard aan de hand van bepaalde factoren.

Mevrouw Ilse Van Heddegem : Het is belangrijk dat het buitengewoon onderwijs als expertisecentrum optreedt voor het gewoon onderwijs. De leerkrachten van het gewoon onderwijs kunnen zo bijvoorbeeld technieken aanleren die worden gehanteerd in het buitengewoon onderwijs. Het buitengewoon onderwijs ondersteunt ook kinderen in het gewoon onderwijs, zoals men vroeger het geïntegreerd onderwijs had.

Niet alleen de aanpak van de leerproblemen is belangrijk, maar ook de achterliggende visie van de school. Men moet vermijden te oppervlakkig te werken. Problemen moeten bij de wortel worden aangepakt.

Mevrouw Mia Douterlungne : De visie van een school op het werken met kinderen met problemen is zeer belangrijk. De draagkracht van scholen verschilt enorm. Sommige scholen willen ervoor zorgen dat 100 procent van de kinderen bij hen kunnen blijven, terwijl andere scholen naar een bepaald gemiddelde streven en makkelijker doorverwijzen.

Mevrouw Ilse Van Heddegem : Het gaat eigenlijk over het verschil tussen inclusie en normalisatie.

Een derde manier om het aantal doorverwijzingen onder controle te houden, is het professionaliseren van klastitularissen en het inzetten van gespecialiseerde leerkrachten, die dieper op bepaalde problemen kunnen ingaan.

De school mag zich ten slotte ook niet beperken tot een diagnose, er moet ruimte zijn voor het dif-

ferentiëren en ondersteunen van bepaalde problemen. Een school moet op maat werken.

De voorzitter : We moeten dringend onderzoeken hoe we de werklust van de leerkrachten kunnen laten overeenstemmen met hun opdracht.

Mevrouw Brigitte Grouwels : Ik heb nog een vraag over de betrokkenheid van de ouders. In de praktijk stel ik vast dat sommige culturen de betrokkenheid van ouders bij een school niet kennen. Zij gaan ervan uit dat een kind aan een school wordt toevertrouwd en dat ouders daar niet thuishoren. Kunnen we van scholen eisen dat ze een ouderwerking uitbouwen ?

Ik denk dan niet aan oudercomités, maar aan een ouderwerking. Kunnen ouders structureel verplicht worden zich in te schakelen in de werking van de school ? Vaak zien we dat net de ouders van kinderen die het nodig hebben, zich op school niet laten zien.

Kan een school dit er trouwens allemaal nog bijnemen ? Ik denk aan het schoolopbouwwerk, dat nog niet structureel is uitgebouwd.

Mevrouw Ilse Van Heddegem : In het zorgverbredingsbeleid en het gelijkekansenbeleid is de betrokkenheid van de ouders een van de vijf actieterreinen. Dus eigenlijk is er al sprake van een verplichting. Vroeger moesten de scholen in een aanwendingsplan uitwerken hoe ze dit zouden aanpakken. Ze scoorden inderdaad slecht op dit actieterrein, dus er moet iets gebeuren.

Mevrouw Mia Douterlungne : Ik hoor niet graag vertellen dat ouders verplicht moeten worden zich meer bij een school te betrekken. Wij hebben een onderzoek gedaan bij kansarme ouders, waaruit blijkt dat zij zich volledig mislukt voelen. Zij hopen dat hun kind het goed zal doen op school, maar voelen zich zelf minderwaardig en machteloos. Zij vrezen ook een negatieve boodschap te zullen krijgen.

We moeten proberen om win-winsituaties te creëren. Denk maar aan de ICT. Scholen zouden op dat vlak heel wat projecten kunnen uitwerken, niet alleen voor de middengroep die al over pc's beschikt, maar ook voor de andere groepen. In Denemarken bestaat er een project om laaggeschoolde ouders met pc's te leren werken. Men mag er niet automatisch van uitgaan dat iedereen over een pc beschikt.

Mevrouw Brigitte Grouwels : Ik had het wel degelijk over het betrekken van ouders bij het reilen en zeilen van de school, ik had het niet over rapporten of cijfers. Ouders moeten toch enige interesse opbrengen voor wat er in de school gebeurt.

Mevrouw Ilse Van Heddegem : In ons onderzoek botsten we op één school, waar kansarme ouders werden betrokken bij het herinrichten van de speelplaats en bij een aantal verbouwingen. Dat kwam hun eigenwaarde ten goede, maar het ging om een uitzondering. In de meeste scholen van ons onderzoek gebeuren zo'n zaken niet.

Mevrouw Veerle Van De Velde : Er moet duidelijk en zo snel mogelijk gecommuniceerd worden over de wederzijdse verwachtingen van school en ouders.

De heer Ludo Sannen : Ik lees op pagina 28 van het rapport over zorgverbreding dat er in scholen soms een wanverhouding bestaat tussen de inspanningen die ze moeten leveren en het aantal uren dat ze ter beschikking krijgen. Er is daar sprake van maximum achttien lestijduren per school. Dat verraste me, omdat ik in de discussie naar aanleiding van het gelijkekansendecreet sommige scholen hoor vertellen dat ze nu veertig uren zorgverbreding hebben.

Mevrouw Ilse Van Heddegem : Een kleuter- en een lagere school van eenzelfde basisschool kunnen samen 36 uren zorgverbreding hebben.

De heer Frans Ramon : In het rapport over de zorgverbreding gaat het over het verband tussen de randvoorwaarden voor een succesvolle implementatie en de activiteitsgraad van de verschillende actieterreinen voor zorgverbreding.

Wij willen investeren in nascholing van schoolteams, overleg binnen schoolteams, samenwerking met externe instanties. Begrijp ik goed dat dat niet onmiddellijk leidt tot een verruiming van de activiteitsgraad van zorgverbreding ?

Mevrouw Ilse Van Heddegem : Dat zijn de resultaten van het kwalitatieve onderzoek. Het kwantitatieve nuanceert de gegevens wel een beetje. Alles hangt er uiteraard van af wat de mensen die de vragenlijst invullen, als veel of weinig percipiëren.

De heer Frans Ramon : Men zou op het verkeerde been gezet kunnen worden en stellen dat investeren in de cultuur die men op de school belangrijk vindt, niet resulteert in meer zorgverbredingsactiviteiten. Dan zijn we ver van huis.

Mevrouw Mia Dounterlungne : De visie is zeer belangrijk. Als men investeert in de randvoorwaarden, heeft men niet noodzakelijk meer zorgverbreding. Er wordt gemeten wat de school doet aan zorgverbreding en aan nazorg, en wat het verband is.

Mevrouw Ilse Van Heddegem : In de vragenlijst wordt de visie niet gemeten. Daarom hebben we de scholen bezocht. Bepaalde zaken zijn wel belangrijk als ze in een algemene visie over de aanpak van zorgverbreding op de school ingebed zijn.

De voorzitter : Ik dank de sprekers. De opdracht voor de scholen toont aan dat ze meer middelen nodig hebben. Het is de taak van de politici om daarvoor te zorgen.

De verslaggever,

Veerle HEEREN

De voorzitter,

Gilbert VANLEENHOVE

BIJLAGE 1

Mag het iets meer zijn ? Evaluatie van het project zorgverbreding in het basisonderwijs

Synthese en beleidsadviezen

Mag het iets meer zijn?

Evaluatie van het project zorgverbreding in het basisonderwijs

Synthese en beleidsadviezen



KATHOLIEKE
UNIVERSITEIT
LEUVEN

Onderzoeker: Ilse Van Heddegem (HIVA-K.U.Leuven)

Promotor: Mia Douterlungne (HIVA-K.U.Leuven)
Veerle Van de Velde (HIVA-K.U.Leuven)

Co-promotor: Prof. Pol Ghesquière (Departement Pedagogische Wetenschappen-K.U.Leuven)

December 2001



Hoger instituut
voor de arbeid

INHOUD

	Blz.
1. Aanleiding en opzet van het onderzoek	24
2. Evolutie in het beleidsdenken	24
3. Evolutie in het bereik van zorgverbreding	26
4. Beheersmatige aspecten van zorgverbreding	26
4.1. Doelgroep	26
4.2. Aanvraag, toekenning en aanwending van aanvullende lestijden	27
4.2.1. Schoolactoren	27
4.2.2. Aanwending klasgroepen	27
4.3. Inzet van bijzondere actoren zorgverbreding	28
4.4. Externe ondersteuning en samenwerking	29
5. Realisatie van zorgverbreding in de scholen	30
5.1. Visie	30
5.2. Activiteiten	32
5.3. Organisatie	32
5.4. Een typologie	33
6. Effecten van zorgverbreding	34
6.1. Effecten op school- en klasniveau	34
6.2. Effecten op leerlingniveau	35
7. Kritische factoren voor een succesvolle implementatie	36
8. Beleidsadviezen	37
8.1. M.b.t. de doelgroepafbakening en de financieringswijze	37
8.2. M.b.t. de bijzondere actoren zorgverbreding	38
8.3. M.b.t. de samenwerking met externe instanties	39
8.4. M.b.t. de implementatie van de verschillende pijlers	39
8.5. M.b.t. de outputindicatoren van het zorgverbredingsbeleid	40
8.6. Tot slot : Mag het iets meer zijn ?	40

Inleiding

In dit document worden de synthese en de beleidsadviezen gepresenteerd van het onderzoeksproject “Evaluatie van het zorgverbredingsproject in het basisonderwijs”. Het onderzoek had een looptijd van 1 jaar (1/10/2001 – 31/10/2001) en werd gefinancierd door Mevrouw M. Vanderpoorten, Vlaams Minister van Onderwijs en Vorming in het kader van het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek. De resultaten werden opgeleverd op 21 december 2001.

Het werd een onderzoek waarbij vooral de praktijk van zorgverbreding in kaart gebracht moest worden. De overheid was bekommerd in hoeverre het project zorgverbreding tegemoet kwam aan de oorspronkelijke doelstellingen nl. een meer specifieke onderwijsaanpak, rekening houdend met specifieke achtergronden en ontwikkelingsbehoeften van individuele kinderen. Daarnaast wou men inzicht krijgen in hoeverre het concept zelf reeds geïmplementeerd was voortgaand op het gehanteerde beleidskader dat vijf pijlers omvat: preventie en remediëring, sociaal-emotionele ontwikkeling, taalvaardigheidsonderwijs, intercultureel onderwijs en betrokkenheid van ouders. Het uiteindelijke doel was het formuleren van adviezen ter bijsturing van de zorgverbredingspraktijk in het licht van een nieuw decreet rond gelijke kansenbeleid.

In de tijdsspanne van één jaar werden hiervoor zowel databanken en schriftelijke bronnen geanalyseerd, schriftelijke enquêtes afgenomen, semi-gestructureerde interviews met directies en leerkrachten gehouden en observaties gedaan om deze onderzoeksvragen enigszins te kunnen beantwoorden.

Een uitgebreide rapportering vindt u in: Van Heddegem, Douterlungne, Van de Velde, Ghesquière (2001), *Evaluatie van het project zorgverbreding in het basisonderwijs*, HIVA-K.U.Leuven, 198 p. Dit document bevat enkel de synthese en de beleidsaanbevelingen.



KATHOLIEKE
UNIVERSITEIT
LEUVEN



Hoger instituut
voor de arbeid

1. Aanleiding en opzet van het onderzoek

Aanleiding van voorliggend onderzoek was het beleidsvoornemen om een nieuw decreet te maken voor het gelijke kansenbeleid in het onderwijs. Hiertoe wilde men een stand van zaken opmaken van de lopende projecten onderwijsvoorrrangsbeleid en zorgverbreding.

Twee onderzoeken waren - in het kader van het onderzoeksprogramma OBPWO 1999 - reeds opgestart: een onderzoek over de evaluatie van het onderwijsbeleid t.a.v. etnische minderheden en een onderzoek over een deelaspect van zorgverbreding, m.n. de samenwerking van scholen met het buitengewoon onderwijs. Vooral bij dit laatste onderzoek kon aansluiting gevonden worden: dezelfde scholen werden ook ruimer bevraagd naar hun invulling van zorgverbreding in het algemeen. De complementariteit met het onderzoek 'Evaluatie van het onderwijsbeleid t.a.v. etnische minderheden' lag moeilijker. In dit onderzoek werd o.a. uitgebreid gebruik gemaakt van klasobservaties en er werden ook effectmetingen op leerlingniveau uitgevoerd. Alhoewel in dit onderzoek vertrokken werd van dezelfde uitgangsvragen, was deze onderzoeksopzet - omwille van zijn beperktere looptijd (1/10/2000 -31/10/2001) - niet geheel replicerbaar.

In dit onderzoek werd vertrokken vanuit drie vragen. Vooreerst wou het beleid meer zicht krijgen op de wijze waarop zorgverbreding wordt gerealiseerd in de scholen. Ten tweede was men geïnteresseerd in de effecten van het zorgverbredingsbeleid, dit zowel op leerlingniveau (daling van het aantal zittenblijvers en doorverwijzingen naar het buitengewoon onderwijs) als op het niveau van de school en de klas (functioneren van de school en het lerarenteam alsook van de leerkracht in de klas). Tenslotte wou het beleid ook feedback over kritische factoren en randvoorwaarden die belangrijk zijn voor een succesvolle implementatie van zorgverbreding in de scholen.

In het onderzoek werd zowel gebruik gemaakt van kwantitatieve als kwalitatieve onderzoeksmethoden. Vooreerst werden schriftelijke bronnen geraadpleegd om meer zicht te krijgen op de evolutie in het beleidsdenken over zorgverbreding en op het bereik van het project zorgverbreding (bereik in termen van aantal scholen die deelnamen aan het project en toegewezen lestijden). Het veldonderzoek bestond uit drie fasen. In een eerste fase werd een grootschalige schriftelijke bevraging georganiseerd bij 200 zorgverbredingsscholen en 100 controlescholen bij directies en/of sleutelfiguren zorgverbreding (=kwantitatief luik). Dit moest ons een eerste globaal beeld geven over zorgverbreding. In een tweede fase werden veertien scholen zorgverbreding geselecteerd voor een meer diepgaande bevraging: klasleerkrachten, directies, taakleerkrachten en/of leerkrachten zorgverbreding werden geïnterviewd over hun visie, activiteiten en organisatie van zorgverbreding. In een derde fase werden bij dezelfde groep scholen nog aanvullende klasobservaties en documentenanalyses uitgevoerd. Voor een analyse van de wijze waarop vorm wordt gegeven aan zorgverbreding in de scholen, werd gebruik gemaakt van het conceptueel model van zorgverbreding ontwikkeld door Maes, Vandenberghé & Ghesquière (1997b). Dit model beschrijft en analyseert zorgverbreding a.d.h.v. drie centrale schoolactoren (directie, schoolteam en leerkracht) en a.d.h.v. drie inhoudelijke dimensies (visie, organisatie, activiteiten). De resultaten worden hieronder kort weergegeven.

2. Evolutie in het beleidsdenken

Het project zorgverbreding kende een start vanaf het schooljaar 1993-1994. In een tijdspanne van acht jaar is er heel wat veranderd en bijgestuurd. Een analyse van het wettelijk kader geeft ons meer inzicht in het beleidsdenken hieromtrent.

De klemtoon op zorgverbreding is verlegd van het onderschrijven van een remediërende aanpak naar het aanbevelen van een preventieve aanpak. Terwijl oorspronkelijk leerlingen met leer- of ontwikkelingsproblemen en de rol van de taakleerkracht hierbij centraal stonden, is de focus verschoven naar alle leerlingen, met specifieke aandacht voor leerlingen met een sociale achtergrond die een risico voor leerbedreiging kan inhouden en naar de rol van de leerkracht zorgverbreding die de klastitularis ondersteunt. De eerste drie jaren van het zorgverbredingsbeleid was de aanwezigheid van een taakleerkracht op school een noodzakelijke voorwaarde om in aanmerking te komen voor aanvullende lestijden zorgverbreding. In de omzendbrief voor 1996-1997 en 1997-1998 vervalt deze voorwaarde en wordt de ambulante leerkracht geïntroduceerd. De aanpak van leerbedreiging mag niet meer buiten de klas maar moet in de klas gebeuren, en de klastitularis dient hierbij te worden geprofessionaliseerd in plaats van de aanpak over te laten aan andere deskundigen.

Dat de omzendbrief voor 1996-1997 en 1997-1998 een scharnierpunt vormde, blijkt ook uit het belang dat aan de samenwerking met het buitengewoon onderwijs wordt gehecht. De eerste drie jaren van het zorgverbredingsbeleid werd die samenwerking weliswaar ook naar voor geschoven als een voorwaarde om in

aanmerking te komen voor extra omkadering, maar werd dit niet verder gespecificeerd. Doelstelling was het beperken van de verwijzing naar type 8 of een versnelde terugkeer van leerlingen van het buitengewoon onderwijs naar het gewoon onderwijs mogelijk te maken. Maar pas vanaf 1996-1997 moet de - weliswaar facultatieve - samenwerking met het buitengewoon onderwijs in het actieplan uitgebreid worden toegelicht. Dat de deskundigheid van de eigen school ook belangrijk is, zoals hiervoor reeds werd aangehaald, blijkt uit het streefdoel van de samenwerking: een verhoogde draagkracht van het gewoon onderwijs met betrekking tot de opvang van ontwikkelings- en leerbedreigde kinderen.

De richtlijnen voor de inhoudelijke invulling van zorgverbreding zijn op die acht jaar grondig geëvolueerd. Pas in 1998-1999 was er voor het eerst sprake van vijf actieterreinen rond zorgverbreding, maar de ontwikkeling van deze pijlers was een langzaam proces dat reeds in de beginjaren van het zorgverbredingsbeleid van start is gegaan. Oorspronkelijk - in 1993-1994 - stonden leer- en ontwikkelingsproblemen centraal, maar reeds het jaar daarop werd in de omzendbrief ook het belang van welbevinden en betrokkenheid bij leerlingen aangehaald. In 1995-1996 werd de aanpak van socio-emotionele problemen zelfs naar voor geschoven als zijnde één van de speerpunten van zorgverbreding. De omzendbrief voor 1996-1997 en 1997-1998 verruimde de domeinen van zorgverbreding nog meer door zowel speerpunten als ontwikkelingsgebieden van zorgverbreding te onderscheiden. Er werd naast de nog meer toegenomen aandacht voor de socio-emotionele ontwikkeling van leerlingen in al zijn facetten, ook ruimte gemaakt voor taalvaardigheid bij leerlingen, en voor het eerst was er ook sprake van het belang van ouderbetrokkenheid. In de omzendbrief voor 1998-1999 en 1999-2000 werden de vijf huidige actieterreinen van zorgverbreding - preventie en remediëring, socio-emotionele ontwikkeling, taalvaardigheid, intercultureel onderwijs en betrokkenheid van de ouders - voor het eerst onderscheiden.

De criteria om in aanmerking te komen voor aanvullende lestijden zorgverbreding vertellen veel over de beleidsvisie i.v.m. zorgverbreding. Voor 1995-1996 werd enkel gewerkt met rechtstreekse metingen van leer- of ontwikkelingsproblemen. Er werd wel verwezen naar het verband tussen leerbedreiging en kansarmoede, maar dit werd niet vertaald in criteria. In 1995-1996 golden sociologische criteria voor het eerst en dit in combinatie met criteria die vanuit een remediërende aanpak van leerproblemen werden gehanteerd (bepalen van het aantal kinderen met effectieve leer- of ontwikkelingsproblemen). In 1998-1999 is het zorgverbredingsbeleid meer afgestemd op het onderwijsvoorrangsbeleid, niet enkel door de introductie van de vijf actieterreinen, maar ook door de criteria om als school in aanmerking te komen voor aanvullende lestijden zorgverbreding louter preventief in te vullen.

Naast de inhoudelijke wijzigingen waren er ook verschuivingen in terminologie: van doelgroepleerlingen naar in aanmerking komende leerlingen, van actieplan naar aanwendingsplan, en van speerpunten en ontwikkelingsgebieden naar actieterreinen.

De invulling van de doelgroep van het zorgverbredingsbeleid blijft tot nu toe voor onduidelijkheid zorgen. We kunnen vier niveaus onderscheiden: ten eerste is er de theoretische doelgroep, namelijk alle leerlingen (want er dient preventief gewerkt te worden) en in het bijzonder de leerlingen met leer- en/of ontwikkelingsproblemen (de 'low achievers' en 'underachievers'); ten tweede is er de doelgroep die vereist is om als school in aanmerking te komen voor aanvullende lestijden zorgverbreding, en hier gaat het om sociologische (preventieve) criteria; ten derde is er de doelgroep op basis waarvan het aantal aanvullende lestijden zorgverbreding wordt berekend, namelijk het aantal leerlingen in de kleuterschool en/of de eerste graad; en ten vierde is er dan de eigenlijke doelgroep of de groep van leerlingen op school waaraan de extra middelen daadwerkelijk worden besteed. Het is duidelijk dat deze vier niveaus momenteel niet op elkaar zijn afgestemd en dat ook nooit geweest zijn.



KATHOLIEKE
UNIVERSITEIT
LEUVEN



Hoger instituut
voor de arbeid

3. Evolutie in het bereik van zorgverbreding

Om hierop een zicht te krijgen werd beroep gedaan op de bestaande databanken van het departement Onderwijs. De cijfers beperken zich tot het aantal scholen dat elk jaar aanvullende lestijden zorgverbreding kreeg en het totaal aantal lestijden zorgverbreding. Er was geen systematische informatie beschikbaar over het aantal doelgroepleerlingen of over het totaal aantal aanwendingsplannen.

In absolute cijfers is het aantal scholen dat een beroep doet op extra middelen in het kader van zorgverbreding, en daarmee samenhangend het aantal lestijden in het kleuteronderwijs toegenomen (694 in 1999-2000 t.o.v. 517 in 1994-1995) en in het lager onderwijs gedaald (663 in 1999-2000 t.o.v. 872 in 1994-1995). Antwerpen is tot nu toe de provincie met het meeste aantal zorgverbredingsscholen en het hoogste aantal aanvullende lestijden, maar de laatste jaren situeert de provincie West-Vlaanderen zich op een zelfde niveau. Het vrij gesubsidieerd onderwijs omvat twee derde van de scholen die een beroep doen op de extra middelen voor zorgverbreding, het officieel gesubsidieerd onderwijs een vierde en het gemeenschapsonderwijs een zevende.

Wanneer het aantal scholen dat een beroep heeft gedaan op aanvullende lestijden zorgverbreding voor de periode 1993-1994 tot en met 1999-2000 wordt afgezet tegen het totaal aantal scholen, zien we dat momenteel ongeveer een derde van alle kleuterscholen en lagere scholen aanvullende lestijden zorgverbreding ontvangt. Wanneer de verschillende provincies onderling worden vergeleken, blijkt Limburg nu het grootste percentage te hebben - zowel in het kleuteronderwijs als in het lager onderwijs - dit in tegenstelling tot de beginjaren waar deze provincie de hekkensluiter was. Brabant is nu de provincie met relatief het kleinste aantal kleuterscholen met zorgverbredingsmiddelen en voor het lager onderwijs is dat Antwerpen. Tussen de verschillende onderwijsnetten doen zich geen spectaculaire verschillen voor. In het begin van het zorgverbredingsbeleid had het vrij gesubsidieerd onderwijs relatief het grootste aantal zorgverbredingsscholen. Momenteel telt het officieel gesubsidieerd onderwijs relatief de meeste zorgverbredingsscholen. In het kleuteronderwijs bedraagt het verschil tussen het minst en het meest bedeelde net op dit moment 7%, in het lager onderwijs bedraagt dit verschil 9%.

4. Beheersmatige aspecten van zorgverbreding

Hier wordt gefocust op de doelgroep en financieringswijze van zorgverbreding, de inzet van bijzondere actoren, de externe ondersteuning en samenwerking op school.

4.1 Doelgroep

In het zorgverbredingsbeleid kunnen vier niveaus van doelgroepafbakening onderscheiden worden. De veertien geïnterviewde directies werd om een evaluatie van deze doelgroepafbakeringen gevraagd.

Ten eerste is er de theoretische doelgroep zoals ze gespecificeerd wordt in de omzendbrieven, namelijk de leerbedreigde kinderen. De helft van de directies hanteerde de brede definitie: zorgverbreding zowel voor low achievers als voor underachievers. De meerderheid legde de nadruk op de opvang van zowel cognitieve als sociaal-emotionele problemen, een minderheid had het over sociale achterstelling. De term dekt dus veel verschillende ladingen.

Ten tweede zijn er de in aanmerking komende leerlingen voor aanvullende lestijden zorgverbreding. Scholen die zo'n middelen willen aanvragen dienen minstens 10% van alle leerlingen of minstens 20 leerlingen te tellen die aan een aantal sociologische criteria beantwoorden die verband houden met leer- en ontwikkelingsproblemen. De *huidige, sociologische criteria* die worden gehanteerd om het aantal in aanmerking komende leerlingen te berekenen, geven volgens de meeste directies wel een indicatie van het aantal leerbedreigde kinderen op school, maar toch wordt de wens geuit om deze criteria te vervangen door of eventueel aan te vullen met meer rechtstreekse metingen van leerproblemen. Blijkbaar wordt de voorspellende waarde van de huidige criteria - waardoor eventuele leerproblemen kunnen worden ingeschat voor ze zich manifesteren - minder hoog ingeschat dan het rechtstreeks meten van leerproblemen.

Ten derde wordt voor het berekenen van het aantal lestijden waarop een school beroep kan doen, dan weer het totaal aantal leerlingen in de eerste graad in beschouwing genomen. De helft gaat hiermee akkoord, de andere helft ziet dit liever berekend op basis van het aantal leerlingen met onderwijsproblemen in alle jaren. En tenslotte is er nog de doelgroep waaraan de aanvullende lestijden zorgverbreding daadwerkelijk worden besteed. Hierop komen we later terug.

4.2 Aanvraag, toekenning en aanwending van aanvullende lestijden

Het kwantitatief luik gaf ons informatie over de aanwending van de aanvullende lestijden voor de verschillende schoolactoren en klasgroepen. Het kwalitatief luik (interviews met directie, leerkrachten, taak- en/of leerkracht zorgverbreding) liet ons toe dieper in te gaan op de voorwaarden tot aanvraag en de wijze van toekenning van de middelen.

Een algemeen beeld over de aanwending van de middelen bij een representatieve groep van 141 scholen zegt het volgende:



KATHOLIEKE
UNIVERSITEIT
LEUVEN

4.2.1 Schoolactoren

De aanstelling van een leerkracht zorgverbreding¹ is en blijft de meest gekozen aanwendingswijze: 80% van de scholen doet dit. Dubbel zoveel scholen wendden de aanvullende lestijden zorgverbreding aan voor de aanstelling van een leerkracht zorgverbreding ter ondersteuning van de klastitularissen, dan voor een rechtstreekse verdeling ervan over de klastitularissen. Deze laatste optie wint de voorbije jaren echter wel aan populariteit. In de beginjaren maakte slechts 16% van deze optie gebruik t.o.v. van 42% in schooljaar 1999-2000. Een beperkte minderheid van scholen draagt de lestijden over naar het buitengewoon onderwijs, maar dit aantal is aan het toenemen. Nog een kleiner aandeel scholen wendt de lestijden op een andere manier aan (bv. splitsen van de klas voor een bepaald vak om differentiatie en remediëring mogelijk te maken).

Wanneer we deze analyse maken op het niveau van de lestijden (over de scholen heen), levert dit een gelijkaardig beeld op. Het grootste aandeel van de lestijden gaat naar de leerkrachten zorgverbreding maar dit aandeel is aan het afnemen ten voordele van de klastitularissen. Toch bedraagt het aantal aangewende lestijden voor de klastitularissen nog altijd maar de helft van het aandeel lestijden dat wordt toegewezen naar de leerkrachten zorgverbreding. Een zeer beperkt deel van de lestijden wordt overgedragen naar het buitengewoon onderwijs. Het aandeel lestijden dat nog op een andere manier wordt aangewend is iets groter. Wanneer de verdeling van de lestijden binnen elke school wordt bekeken, geeft dit een iets ander beeld. Gemiddeld blijkt het aandeel van de extra lestijden dat een school aan een leerkracht zorgverbreding uitteeft op het totale zorgverbredingsbudget van de school het grootst te zijn maar wel te dalen, terwijl het aandeel van dit budget dat naar de klastitularissen gaat kleiner is en lichtjes fluctueert. Er is wel een stijging van het aandeel van de lestijden dat een school overhevelt naar het buitengewoon onderwijs, maar dit aandeel is veel kleiner dan het aandeel lestijden dat naar de andere aanwendingswijzen gaat. Wanneer een school er voor kiest om de lestijden op een andere manier te besteden, gaan doorgaans bijna al die lestijden naar die aanwendingswijze.

4.2.2 Aanwending klasgroepen

Alle scholen zetten aanvullende lestijden zorgverbreding in, in de eerste graad van het lager onderwijs. Het aandeel scholen dat ook lestijden inzet in de kleuterschool is sinds 1994-1995 sterk gestegen. De helft van de scholen besteedt deze lestijden sinds 1998-1999 aan de tweede graad van het lager onderwijs, en een minderheid zet de lestijden ook in de derde graad in. De verdeling van het totaal aan lestijden van alle zorgverbredingsscholen over de verschillende leerlinggroepen geeft een zelfde beeld: het merendeel van de lestijden gaat naar de eerste graad maar dit aandeel is wel aan het afnemen, terwijl het aandeel dat naar de kleuterschool gaat kleiner is maar wel aan het toenemen is. Het aandeel aanvullende lestijden zorgverbreding dat voor de tweede en derde graad wordt ingezet, is zeer beperkt. Wanneer per school wordt gekeken hoe men de aanvullende lestijden over de verschillende klasgroepen verdeelt, dan blijkt (als voor deze optie wordt

¹ In de omzendbrieven over zorgverbreding spreekt men over de inzet van een 'ambulante leerkracht'. In dit geval spreken wij over de 'leerkracht zorgverbreding' omdat de term ambulante leerkracht in dit rapport gebruikt wordt voor die leerkrachten die via het gewone lestijdenpakket tewerkgesteld zijn in die functie.



Hoger instituut
voor de arbeid

gekozen) de helft ervan naar de kleuterschool te gaan. Vroeger werd gemiddeld vier vijfde van de extra uren ingezet in de eerste graad, nu blijkt het nog slechts om de helft te gaan. Wanneer een school er voor kiest aanvullende lestijden zorgverbreding in te zetten in de tweede en derde graad, gaat het om zeer beperkte aandelen van het totale lestijdenpakket zorgverbreding van een school. Het is natuurlijk wel zo dat de mogelijkheid om de aanvullende middelen in te zetten in de tweede en derde graad vrij nieuw is.

De *aanwendingsplannen* die moeten worden opgesteld om aanvullende lestijden zorgverbreding aan te vragen, werden geanalyseerd en gecheckt met de realiteit in het kwalitatieve luik. De plannen weerspiegelen niet altijd wat de school effectief doet op het vlak van zorgverbreding. Zo blijkt dat een goed geschreven aanwendingsplan niet altijd een garantie is voor een actief zorgverbredingsbeleid in de scholen. De aanwendingsplannen vertonen heel wat overlap zowel binnen als tussen de verschillende actieterreinen. Ze blijken ook vaak geschreven vanuit de doelstelling aanvullende lestijden zorgverbreding ‘binnen te rijden’ en fungeren minder als instrument om de zorgverbreding op school vorm te geven. Ze worden door de bevrageden ook als een enorme taakbelasting ervaren. Verder worden deze documenten nuttig geacht als werk- en evaluatie-instrument, maar niet als basis voor de toekenning van de extra middelen voor zorgverbreding. Het integreren van het aanwendingsplan in het schoolwerkplan wordt door de directies als zeer zinvol beschouwd.

Het aantal aanvullende lestijden zorgverbreding dat wordt toegekend - zes, twaalf of achttien lestijden - wordt veel te beperkt gevonden om intensief te kunnen differentiëren en remediëren. Bovendien brengen de extra lestijden heel wat extra administratie en overleg met zich mee, zodat de kosten veel groter zijn dan de baten. Het aantal lestijden staat niet in verhouding tot de toegenomen werkdruk. De nood aan meer extra uren is duidelijk voelbaar. Doordat de extra middelen zo goed als jaarlijks opnieuw moeten worden aangevraagd, zijn de scholen nooit zeker van extra financiering op lange termijn. Bovendien kunnen met de aanvullende lestijden geen leerkrachten vast in dienst worden genomen. Het gevolg is dat scholen het moeilijk hebben om de post van leerkracht zorgverbreding op te vullen. Als er al mensen voor deze job worden gevonden, zijn het vaak pas afgestudeerde, onervaren jonge leerkrachten. Voor de taak van leerkracht zorgverbreding is echter een goede onderwijskennis vereist. Deze professionaliteit kan ook niet worden ontwikkeld vanwege het niet-permanente karakter van de job. Het gebeurt vaak dat de leerkracht zorgverbreding elk jaar iemand anders is, waardoor er geen continuïteit in de job kan worden opgebouwd. In de scholen leeft duidelijk de behoefte aan een meer structurele financiering van zorgverbreding in plaats van de projectmatige aanpak die er nu bestaat.

4.3 Inzet van bijzondere actoren zorgverbreding

Scholen kunnen hun zorgverbredingsuren aanwenden voor een leerkracht zorgverbreding. Daarnaast worden taakleerkrachten en ambulante leerkrachten, beiden gefinancierd via het gewone lestijdenpakket, dikwijls ingezet als bijzondere actoren zorgverbreding.

De schriftelijke bevraging toonde aan dat meer zorgverbredingsscholen dan controlescholen een taakleerkracht en/of ambulante leerkracht hadden. Het aantal taakleerkrachten neemt globaal gezien wel af: tien jaar geleden waren er iets meer scholen met zo'n leerkracht. De zorgverbredingsscholen waren toen al relatief gezien in de meerderheid. De nood aan een gespecialiseerde leerkracht op die scholen zal reeds toen groter zijn geweest. Er blijkt ook een verschil in waardering te zijn: meer zorgverbredingsscholen dan controlescholen vinden dat de taakleerkracht en/of ambulante leerkracht een meerwaarde vormt op school op het vlak van diagnosticering en/of remediëring van leerlingen met onderwijsproblemen.

Wat de taken van de taakleerkracht betreft, is er ook een evolutie te merken. De oorspronkelijke functie - het rechtstreeks remediëren van leerlingen met onderwijsproblemen - vinden we terug in beide groepen van scholen. De functie is echter veel uitgebreider in zorgverbredingsscholen: ze nemen significant meer genormeerde toetsen af, analyseren leer- en ontwikkelingsproblemen, stellen handelingsplannen op en voeren het uit, ondersteunen de gewone leerkracht door samen te overleggen over de te gebruiken strategie en het handelingsplan of door adviezen te geven en suggesties te doen, en ze beheren het leerlingvolgsysteem. Tien jaar geleden bestonden deze verschillen nog niet, dus het zorgverbredingsbeleid heeft geleid tot een verschuiving in het takenpakket van de taakleerkracht. Dit is deels te verklaren door een professionalisering van de aanpak van leerlingen met leer- of ontwikkelingsproblemen, maar waarschijnlijk is dit ook een gevolg van het feit dat de functies van taakleerkracht, ambulante leerkracht en leerkracht of coördinator zorgverbreding minder afgebakend zijn en vaak ook door één en dezelfde persoon worden uitgevoerd. De uitbreiding/verschuiving van taken van de taakleerkracht heeft evenwel gevolgen. Opvallend is dat zorgverbredingsscholen, waar taakleerkrachten de afgelopen tien jaar een ruimer takenpakket kregen

toebedeeld, er ook vaker een toename van het aantal doorverwijzingen naar het buitengewoon onderwijs te registreren was. Er is vooral een verband tussen een intensere signalering en diagnosticering met de uitstroom naar het buitengewoon onderwijs.

Het kwalitatieve luik vertelt ons meer over de *verhouding tussen de bijzondere actoren zorgverbreding*. Bij de veertien bevroegde scholen had de helft een coördinator zorgverbreding.

Dit kan de leerkracht zorgverbreding, de taakleerkracht of beiden zijn. In de meeste scholen is er wel een leerkracht zorgverbreding die fungeert als ambulante leerkracht door de klas over te nemen. De klastitularis kon zich dan bezighouden met de zwakkere leerlingen (differentiatie in de klas) of kon differentiatiemateriaal aanmaken. Het omgekeerde gebeurt echter ook: de leerkracht zorgverbreding biedt de zwakkere leerlingen extra ondersteuning in de klas of remedieert leerlingen met zwaardere leerproblemen buiten de klas. De leerkracht zorgverbreding is dus zowel op het vlak van preventie als op het vlak van remediëring actief en treedt zowel klasintern als klasextern op. Anderzijds zien we ook bij de taakleerkracht een verschuiving in het takenpakket (meer klasintern werken en ondersteunen van differentiatie-activiteiten). De grens tussen beide functies is dus aan het vervagen. Tot slot worden ambulante leerkrachten - gefinancierd vanuit het reguliere lestijdenpakket - mee ingeschakeld in de zorgverbredende activiteiten maar dan in de hogere jaren waarvoor geen lestijden zorgverbreding meer over zijn.

De leerkracht zorgverbreding lijkt in de meeste scholen minder goed geïntegreerd te zijn in het schoolteam dan de taakleerkracht, ook al zeggen de meeste leerkrachten zorgverbreding dat er een goede communicatie is met de collega's en dat ze zich opgenomen voelen in het schoolteam. Zo blijken minder leerkrachten zorgverbreding dan taakleerkrachten deel te nemen aan het multidisciplinair overleg, contacten te hebben met het CLB, Waarschijnlijk heeft dit te maken met het eerder aangestipte probleem dat de leerkracht zorgverbreding vaak onervaren is en elk jaar iemand anders is, terwijl de taakleerkracht meestal al jaren meedraait in de school en dus reeds heel wat deskundigheid heeft kunnen opbouwen. Het verschil in continuïteit tussen beide functies is een gevolg van het onderscheid in financieringswijze van beide functies. Verder wordt de aanwezigheid van de taakleerkracht op MDO's meer noodzakelijk geacht omdat dan vooral de leerlingen met leerproblemen worden besproken.

4.4 Externe ondersteuning en samenwerking

In het kwantitatieve luik werd gepeild naar de intensiteit van samenwerking en externe ondersteuning.

Wat de *samenwerking met het CLB* betreft, is de voorbije tien jaar het spectrum verruimd zowel in de zorgverbredingsscholen als in de controlescholen. Waar vroeger het diagnostisch onderzoek centraal stond, is er momenteel ook aandacht voor de ondersteuning van ouders en leerkrachten inzake aanpak van leer- en ontwikkelingsproblemen. Slechts één op tien scholen geeft andere zaken aan in de richting van meer schoolondersteunend werk: hulp bij het uitwerken van zorgverbredende maatregelen, het onderhouden van contacten en doorverwijzen naar externe instanties ...

Wat de *samenwerking met externe instanties* betreft, hangt het af van de pijler: er is geen verschil tussen de zorgverbredingsscholen en de controlescholen met betrekking tot de actieterreinen socio-emotionele ontwikkeling van leerlingen en betrokkenheid van de ouders. Samenwerking met externe instanties op dit vlak gebeurt weinig tot regelmatig in beide groepen. Er is wel een verschil tussen beide groepen van scholen voor wat de actieterreinen preventie & remediëring, intercultureel onderwijs en taalvaardigheidsonderwijs betreft. Zeker voor preventie en remediëring wordt er in zorgverbredingsscholen regelmatig tot veel samengewerkt. Voor de twee andere terreinen is er ook een verschil met de controlescholen maar de intensiteit van samenwerking is lager: zorgverbredingsscholen werken weinig tot regelmatig samen met externe instanties op vlak van taalvaardigheidsonderwijs en intercultureel onderwijs: controlescholen weinig.

Wat de *begeleiding van het net* betreft, ligt dit ook verschillend per actieterrein. Over het algemeen maken zowel zorgverbredingsscholen als controlescholen beperkt gebruik van de ondersteuning door pedagogische begeleidingsdiensten. Alleen voor het actieterrein preventie & remediëring maken zorgverbredingsscholen



KATHOLIEKE
UNIVERSITEIT
LEUVEN



Hoger instituut
voor de arbeid

weinig tot regelmatig gebruik van de begeleidingsdienst in tegenstelling tot controlescholen die dit weinig doen.

In het kwalitatieve luik werd dieper ingegaan op de kwaliteit van de samenwerking.

Meer dan de helft van de scholen houdt er volgens de directies een goede samenwerking op na met de CLB's.

In het kader van de aanpak van leer- en gedragsproblemen is deze instantie vooral actief op het vlak van de diagnosticering van deze problemen. Ook voor de aanpak van socio-emotionele problemen worden ze regelmatig ingeschakeld. Volgens de helft van de directies heeft het CLB evenwel geen rol gespeeld in de uitbouw van zorgverbreding op school. Bij de andere helft gaf het CLB wel advies (advies bij keuze leerlingvolgsystemen). Slechts één school had het CLB volledig betrokken bij het opstellen van een aanwendingsplan. Zowel leerkrachten als directies vinden het CLB van cruciaal belang bij het diagnosticeren van problemen; verschillende leerkrachten verwachten van het CLB ook meer hulp bij de signalering en remediëring van leerproblemen.

Wat de aanpak van specifieke leer- en gedragsproblemen betreft, zeggen de meeste directies op regelmatige basis samen te werken met *gespecialiseerde externe instanties/professionals*: dit alles in de sfeer van remediëring. Slechts één enkele school bouwde zijn netwerk ook uit naar buurthuizen, opvangthuizen met de bedoeling samen te werken rond problematieken van achterstelling.

Tijdens de interviews met de directies kon ook worden opgemaakt dat er vanuit de *pedagogische begeleidingsdienst* van het net in slechts een beperkt aantal scholen ondersteuning is geweest bij de uitbouw van de zorgverbredingspraktijk. Dit bleek reeds uit de kwantitatieve analyses, waar werd aangegeven dat scholen weinig begeleiding krijgen van deze instantie. Leerkrachten en directies doen wel een beroep op deze dienst om zich bij te scholen.

Op de *steunpunten* 'Intercultureel onderwijs' en 'Nederlandse taalvaardigheid' wordt door de veertien scholen weinig beroep gedaan voor wat betreft de aanschaf van materiaal en het volgen van navormingscursussen. De bijscholingssessies en het materiaal van het Onderzoekscentrum voor Kleuter- en Lager Onderwijs van de K.U.Leuven zijn beter gekend.

Alhoewel er dus heel wat instanties zijn waarop scholen een beroep kunnen doen voor de uitbouw van zorgverbreding in hun school, wordt hierop toch maar in zeer beperkte mate een beroep gedaan (dit staat in contrast met de nood die men uit voor extra ondersteuning in de interviews). Directies en leerkrachten vinden dat de overheid eerder repressief dan constructief optreedt. Wanneer zorgverbreding door de scholen niet wordt geoperationaliseerd zoals zou moeten, worden ze gestraft. Anderzijds ervaart men de richtlijnen over hoe het dan wel moet gebeuren, als zeer summier. Uit de analyse van de omzendbrieven over zorgverbreding blijkt inderdaad dat er vooral formele richtlijnen worden gegeven; de inhoudelijke adviezen zijn zeer beperkt. Er worden wel algemene aanbevelingen gedaan over hoe zorgverbreding moet worden gerealiseerd, maar scholen hebben duidelijk nood aan meer concrete richtlijnen die onmiddellijk praktisch toepasbaar zijn.

5. Realisatie van zorgverbreding in de scholen

Hoe krijgt zorgverbreding vorm in de visies, activiteiten en organisatie van een school? Hierop werd vooral in het kwalitatieve luik van dit onderzoek (interviews en klasobservaties) dieper ingegaan. In het kwantitatieve luik kon dit slechts op een summiere wijze worden bevraagd.

5.1 Visie

Uit de definities die de geïnterviewde klasleerkrachten en directies aan de verschillende pijlers van het zorgverbredingsbeleid gaven, blijkt dat er nog heel wat onduidelijkheid en onwetendheid is. De wijze waarop de respondenten de vijf actieterreinen invullen, toont aan dat de meningen sterk uiteenlopen en vaak ook sterk verschillen van wat de overheid op het oog heeft. In sommige scholen weten de bevroegde klasleerkrachten en directies zeer goed welke de doelstellingen zijn van de actieterreinen en hoe ze moeten worden ingevuld, terwijl in andere scholen het gedachtengoed van zorgverbreding maar zeer moeizaam doordringt.

Door sommigen wordt *preventie* vanuit de inclusiviteitsvisie gedefinieerd (onderwijs op maat door rekening te houden met de eigenheid van elk kind), terwijl anderen preventie vanuit de normalisatievisie benaderen (ervoor zorgen dat de leerlingen meekunnen met de rest van de groep). De eerste groep vult preventie in als differentiëren bij het onderwijzen, terwijl de andere groep preventie ziet als het zo snel mogelijk ingrijpen bij leerproblemen om leerachterstand te vermijden. In deze laatste visie wordt vertrokken van een probleem, terwijl preventie net het vermijden van problemen betekent. Eigenlijk is differentiëren voor deze schoolactoren een vorm van remediëring. Vanuit de inclusiviteitsvisie wordt het welbevinden en de betrokkenheid van

de leerling voor ogen gehouden terwijl de normaliteitsvisie vooral cognitieve doelen beklemtoont. Over de definitie van *remediëring* is er meer eensgezindheid. Dit wordt ingevuld als het wegwerken van leerachterstanden, het begeleiden van leerproblemen. Alle bevraagden erkennen dat de aanpak van leerproblemen uit drie fasen bestaat - signalering, diagnosticering en remediëring - maar verschillende merken op dat de tweede fase vaak problemen schept. De meeste leerkrachten en directies vinden preventie belangrijker dan remediëring en dat is ook de mening van de overheid, maar toch zijn er een aantal respondenten die beide even belangrijk achten, en een beperkte groep vindt zelfs dat remediëring het belangrijkste is.



KATHOLIEKE
UNIVERSITEIT
LEUVEN

Taalvaardigheidsonderwijs wordt door de enen ingevuld als het zich leren uiten en het mondig maken van leerlingen (taal als middel) zodat ze zich goed in hun vel voelen op school (socio-emotionele doelstellingen), terwijl anderen dit definiëren als het correct leren praten en aanleren van de taalregels (taal als doel) zodat geen taalfouten worden gemaakt (cognitieve doelstellingen). Deze laatste invulling stelt taalproblemen centraal en beklemtoont dus het remediërend karakter van taalvaardigheidsonderwijs, terwijl de eerste definitie eerder gericht is op preventie. Ondanks het gegeven dat de overheid individuele en remediërende activiteiten in het kader van taalvaardigheidsonderwijs ondergeschikt acht aan de structurele inbedding van taalvaardigheidsonderwijs in het klasgebeuren gericht op preventie, blijken dus toch nog een aanzienlijk aantal schoolactoren het remediërend karakter te beklemtonen.

Met het actieterrein *socio-emotionele ontwikkeling* wil de overheid voorkomen dat leerlingen met socio-emotionele problemen een leer- of ontwikkelingsachterstand oplopen die hun verdere schoolloopbaan negatief zou beïnvloeden. Deze definitie bevat zowel preventieve ('leerproblemen voorkomen') als remediërende ('leerlingen met socio-emotionele problemen helpen') elementen. Deze pijler wordt door sommigen impliciet of expliciet omschreven als het werken aan het welbevinden en de betrokkenheid van leerlingen, terwijl anderen dit actieterrein invullen als het aandacht hebben voor emotionele (bv. faalangst) en sociale (bv. thuissituatie) problemen. In het laatste geval ligt de klemtoon op remediëring, terwijl de eerste definitie van preventie vertrekt.

De meeste geïnterviewden beperken hun invulling van *intercultureel onderwijs* tot het respect leren hebben voor culturele verschillen tussen autochtonen en allochtonen, terwijl intercultureel onderwijs vanuit het beleid veel ruimer (bv. ook sociale verschillen tussen milieus) dient te worden ingevuld. Slechts weinigen echter definiëren intercultureel onderwijs als het leren omgaan met verschillen op alle mogelijke vlakken.

De *betrokkenheid van de ouders* wordt door de meerderheid van directies en leerkrachten ingevuld als het informeren van ouders over de prestaties en het gedrag van hun kind op school. Iets meer directies dan leerkrachten verwijzen ook naar de participatie van ouders aan het schoolgebeuren (schoolfeestiviteiten en onderwijsactiviteiten), maar hun aantal is beperkt. Nog minder geïnterviewden hebben het over inspraak van ouders in het schoolbeleid. De betrokkenheid van ouders op de school wordt dus over het algemeen zeer beperkt gezien, namelijk als betrokkenheid op het eigen kind door vanuit de school de ouders te informeren. Er is weinig aandacht voor de groep van kansarme en allochtone ouders, alhoewel zij de doelgroep van het zorgverbredingsbeleid vormen.

Tenslotte kan nog worden opgemerkt dat niet meer dan de helft van de scholen in hun schoolbrochure de zorgverbredingspraktijk expliciet toelichten. Slechts van een paar scholen kan worden gesteld dat hun schoolbrochure getuigt van een uitgesproken visie en keuze voor zorgverbreding.

De mate waarin het zorgverbredingsbeleid volgens de verschillende actoren een invloed heeft gehad op de invulling van de verschillende actieterreinen in hun school, blijkt sterk te verschillen van pijler tot pijler. Volgens de meeste directies heeft het zorgverbredingsbeleid niet echt een effect gehad op de uitbouw van preventie & remediëring en taalvaardigheidsonderwijs in hun school. De uitbouw is volgens hen veeleer toe te schrijven aan een algemeen gewijzigde visie op lesgeven (leerkracht niet langer docent van leerstof maar eerder begeleider van een leerproces waarin rijke leeromgevingen belangrijk zijn en instructies en oefeningen afgestemd zijn op het niveau van de leerlingen) - en op taalonderwijs (toenemend succes van de 'whole language' benadering in het taalonderwijs waarin geen aparte taalvakken meer worden onderwezen maar taal



Hoger instituut
voor de arbeid

via totaalopdrachten wordt geleerd). Ook de toegenomen aandacht voor de socio-emotionele ontwikkeling van leerlingen wordt toegeschreven aan een nieuwe tijdsgeschiedenis waarin niet enkel het cognitieve van belang is. Sommigen zijn echter wel de mening toegedaan dat het zorgverbredingsbeleid als motor heeft gefungeerd voor de uitbouw van de pijlers socio-emotionele ontwikkeling, intercultureel onderwijs (de aandacht voor culturele en andere verschillen tussen leerlingen is toegenomen) en betrokkenheid van de ouders (betrokkenheid ouders is verhoogd, men is tot duidelijker afspraken met de ouders gekomen).

5.2 Activiteiten

Onder *activiteiten* verstaan we op het niveau van het schoolhoofd de mate waarin en de wijze waarop deze zelf initiatieven onderneemt (*initiëren*) en bestaande initiatieven *ondersteunt* ter realisatie van de verschillende actieterreinen. Belangrijk is na te gaan in welke mate het schoolhoofd zijn eigen ideeën ook naar de andere schoolactoren communiceert en genomen initiatieven verder opvolgt. Op het niveau van het schoolteam gaat het om activiteiten die worden ondernomen om de *continuïteit* in het ontwikkelingsproces van de leerlingen te garanderen. Belangrijke activiteiten zijn o.m. de overdracht van informatie, het bijhouden van vorderingenregistraties, leerlingvolgsystemen en leerlingendossiers, het afstemmen van de leerinhouden in de opeenvolgende leerjaren, ... Op leerkrachtniveau hebben de activiteiten betrekking op de vormgeving van de verschillende actieterreinen in concrete *lesdoelen en lesinhouden, werkvormen en evaluatiewijzen*. Bekijken we in welke mate bovenstaande visies ook een vertaling krijgen in concrete activiteiten dan stellen we vast dat op schoolniveau de directie vooral een trekkersrol blijkt te vervullen voor de pijlers 'socio-emotionele ontwikkeling' en 'betrokkenheid van de ouders' (directie is een belangrijk aanspreekpunt voor leerlingen en ouders, ondersteunt en neemt ook zelf tal van initiatieven). In de helft van de scholen stelt de directie zich ook actief op t.a.v. de operationalisering van de pijlers 'intercultureel onderwijs' en 'preventie en remediëring'; met betrekking tot de pijler 'taalvaardigheidsonderwijs' is de rol van de directie minder uitgesproken (varieert sterk van school tot school).

De continuïteit van het ontwikkelingsproces van de leerlingen wordt in alle scholen verzekerd door de aanwezigheid van een leerlingvolgsysteem en leerlingendossiers. Alhoewel de uitgebreidheid ervan kan variëren tussen scholen, zijn deze systemen en dossiers vooral belangrijke instrumenten bij de operationalisering van de actieterreinen 'preventie en remediëring', 'socio-emotionele ontwikkeling' en in mindere mate 'taalvaardigheidsonderwijs' en 'betrokkenheid van de ouders'.

Nascholing die door leerkrachten wordt gevolgd in het kader van zorgverbreding heeft hoofdzakelijk betrekking op de actieterreinen 'preventie & remediëring' en 'socio-emotionele ontwikkeling'. Nascholing in het kader van 'taalvaardigheidsonderwijs' wordt al veel minder gevolgd, nascholing op het vlak van 'intercultureel onderwijs' en 'betrokkenheid van de ouders' wordt nagenoeg niet gevolgd. Navorming wordt vooral zinvol gevonden als datgene wat wordt geleerd, ook toepasbaar is in de school- en klaspraktijk. De voorkeur gaat meer en meer uit naar vorming in groep (voor het ganse schoolteam) in plaats van naar individuele vorming.

5.3 Organisatie

Bekijken we tenslotte in welke mate bovenstaande visies ook ondersteund en versterkt worden door organisatorische maatregelen op school- en klasniveau.

Onder *organisatorische maatregelen* verstaan we op schoolniveau de structuren en procedures die de implementatie van de verschillende actieterreinen ondersteunen. Onder structuren verstaan we o.m. de infrastructuur, het aanwezige didactisch materiaal, het teamoverleg, de samenwerking met het CLB, de functie van de taakleerkracht en leerkracht zorgverbreding in de school, de groepering van leerlingen op schoolniveau (externe differentiatie). Onder procedures verstaan we de afspraken en gewoontes die gemeenschappelijk zijn en het klasniveau overstijgen (o.a. over werkwijzen, verantwoordelijkheden, samenwerking, ...). Op klasniveau verstaan we hieronder de manier waarop binnen de klas alles wordt georganiseerd met het oog op de realisatie van de verschillende actieterreinen (o.a. wijze waarop gebruikt wordt gemaakt van materialen en groeperingsvormen in de klas).

Algemeen verloopt het overleg over de implementatie van de verschillende actieterreinen informeel, met uitzondering dan voor de actieterreinen 'preventie en remediëring' en 'socio-emotionele ontwikkeling'. Vooral wanneer zich leer- of socio-emotionele problemen manifesteren bij leerlingen komen deze aan bod tijdens de MDO's en/of teamvergaderingen. Slechts in een beperkt aantal scholen bestaat er naast een MDO en teamvergaderingen ook een werkgroep zorgverbreding of een werkgroep rond een specifiek actieterrein.

Wat er op school gebeurt in het kader van zorgverbreding wordt zeer weinig op formele wijze geëvalueerd. Als het al gebeurt, dan betreft het hoofdzakelijk activiteiten op het vlak van 'preventie en remediëring' die worden geëvalueerd op de MDO's en teamvergaderingen. Beschikbaarheid van aangepast didactisch materiaal vormt ook een groot knelpunt. Er is duidelijk een tekort aan nieuw aangepast materiaal. Het materiaal dat nu bestaat, is vaak verouderd en te beperkt. Veel leerkrachten maken zelf hun materiaal bij gebrek aan middelen van de school om nieuw materiaal aan te schaffen. Op het vlak van 'intercultureel onderwijs' is de nood aan materiaal het grootst.



KATHOLIEKE
UNIVERSITEIT
LEUVEN

Welke zijn de voornaamste moeilijkheden waarmee leerkrachten worden geconfronteerd bij het implementeren van de verschillende actieterreinen?

Bij 'preventief werken' zijn de taakbelasting die differentiatie met zich meebrengt, de grootte van de klassen en het niet zelfstandig kunnen werken van leerlingen de voornaamste knelpunten. Bij 'remediëring van leerproblemen' is vooral het stellen van de juiste diagnose een moeilijk punt. Verder wordt zowel voor 'preventie' als 'remediëring' gewezen op het gebrek aan tijd om intensief te kunnen werken met de leerlingen en op het tekort aan aangepast didactisch materiaal. Bij 'taalvaardigheidsonderwijs' en ook bij de pijler 'socio-emotionele ontwikkeling' bestaat de grootste moeilijkheid erin om gesloten leerlingen toch aan de praat te krijgen en de spontaniteit van andere leerlingen onder controle te houden. Met betrekking tot de laatste pijler wordt er ook op gewezen dat men als leerkracht vaak geen vat krijgt op de thuissituatie van de leerling en hulp niet baat. Bij het implementeren van de pijler 'intercultureel onderwijs' worden leerkrachten vaak geconfronteerd met hun gebrekkige kennis over de cultuur en achtergrondsituatie van andere (allochtone) leerlingen. Met betrekking tot de pijler 'betrokkenheid van de ouders' wordt opgemerkt dat sommige ouders helemaal niet willen luisteren naar en aanvaarden wat de school zegt. Tenslotte klagen nogal wat scholen over de kosten die niet in verhouding staan tot de baten (te weinig lestijden in verhouding tot de extra werkdruk en toegenomen administratie). Er is nood aan meer informatie en ondersteuning vanuit het beleid (scholen worden vaak laattijdig geïnformeerd over de wijze waarop ze de verschillende pijlers moeten invullen maar worden wel steeds door de inspectie terecht gewezen als er dan toch iets niet in orde blijkt). Van alle pijlers beschouwen directies en leerkrachten 'preventie & remediëring' en 'socio-emotionele ontwikkeling' als de belangrijkste, 'betrokkenheid van de ouders' en 'intercultureel onderwijs' als de minst belangrijke. Deze rangschikking weerspiegelt zich ook in de mate waarin leerkrachten en directies aangeven dat de pijlers zijn geïntegreerd in de dagdagelijkse school- en klaspraktijk. Deze scores blijken niet altijd een weerspiegeling te zijn van wat er werkelijk op school gebeurt (ene school al sneller tevreden dan de andere). Veel blijkt ook af te hangen van de schoolvisie op zorgverbreding en wat men ermee wil bereiken (scholen waar hard gewerkt wordt aan coherent zorgverbredingsbeleid kennen zich vaak op een kritischer wijze scores toe dan scholen waar leerkrachten naar eigen goeddunken en motivatie de verschillende werkvelden invult). Slechts weinig scholen blijken het succes van hun zorgverbredingspraktijk af te meten aan specifieke indicatoren. Enkele directies meten het succes aan de hand van het dalend aantal zittenblijvers en/of doorverwijzingen naar het buitengewoon onderwijs. Sommige scholen beroepen zich op het CLB (dat scholen onderling vergelijkt voor wat betreft hun inspanningen met betrekking tot leerbedreigde kinderen), of op het doorlichtingsverslag van de schoolinspectie of doen aan zelfevaluatie.

5.4 Een typologie

Om op de vraag te antwoorden in welke mate er sprake is van een geslaagde implementatie van zorgverbreding (d.i. voor elk van de drie schoolactoren liggen visies, activiteiten en organisatie in elkaars verlengde en de drie actoren werken ook complementair aan de realisatie van zorgverbreding) werd gebruikt gemaakt van een typologie. Omdat we konden vaststellen dat tussen de drie actoren eensgezindheid over de inhoud en zinvolheid van het ene actieterrein doorgaans ook eensgezindheid op de andere actieterreinen impliceerde en omgekeerd sterk uiteenlopende visies over de zinvolheid en inhoud van het ene actieterrein meestal ook uiteenlopende visies op de andere pijlers impliceerde, werden de scholen in de typologie



Hoger instituut
voor de arbeid

gescoord op twee dimensies, m.n. de mate van eensgezindheid in visie op de verschillende actieterreinen van zorgverbreding en de mate waarin de visie ook een vertaling kreeg in organisatorische maatregelen en activiteiten op school- en klasniveau:

Twee van de veertien scholen bleken tot type één te behoren. Dit zijn scholen met een hoge mate van eensgezindheid in visie op de verschillende actieterreinen van zorgverbreding en ook een hoge graad van integratie van de verschillende pijlers in de organisatie en activiteiten op school- en klasniveau. Deze scholen werden ook gekenmerkt door een sterk (pedagogisch-didactisch) leiderschap, een sterke doelgerichtheid, een goed uitgebouwd professioneel overleg, een sterk intern netwerk van professionele steun en door een sterke doelmatigheidsbeleving.

Vier scholen vielen onder type twee en betroffen scholen waar er een sterke eensgezindheid bestaat in visie op de verschillende actieterreinen maar waar de implementatie van sommige pijlers ('betrokkenheid van de ouders' en 'intercultureel onderwijs') niet optimaal is.

Type drie omvat drie scholen die gekenmerkt worden door sterk uiteenlopende visies op de verschillende actieterreinen wat ook tot uiting komt in disparate organisatorische maatregelen en sterk gefragmenteerde activiteiten op school- en klasniveau.

Tenslotte is er nog een vierde type waaronder vijf scholen ressorteren in dewelke slechts een deel van het schoolteam eensgezind achter de visie op zorgverbreding staat. De implementatie van de verschillende actieterreinen is - dankzij deze gemotiveerde groep - echter nog volop in ontwikkeling. Op klasniveau kunnen zich hier echter grote verschillen voordoen afhankelijk van de visie en motivatie van de leerkracht.

De typologie leverde een aantal interessante conclusies op m.b.t. variabelen die relevant werden bevonden voor een succesvolle implementatie van zorgverbreding (zie punt 7).

6. Effecten van zorgverbreding

In dit onderzoek hebben we een antwoord gezocht op de vraag wat de effecten van zorgverbreding zijn:

- Op *schoolniveau* (directie en schoolteam): in hoeverre heeft zorgverbreding geleid tot wijzigingen in hun visie op - en in hun activiteiten en organisatie van de verschillende actieterreinen van dit beleid.
- Op *klasniveau* (leerkracht): in hoeverre heeft de implementatie van de vijf actieterreinen van zorgverbreding een invloed gehad op hun visie en op de concrete organisatie van activiteiten in hun klas?

In het kwantitatieve luik werden deze effecten onderzocht door zorgverbredingsscholen te vergelijken met controlescholen op een aantal activiteiten en organisatorische aspecten. Daarnaast werd ook een vergelijking gemaakt van de huidige situatie van de school met de situatie tien jaar terug. In het kwalitatieve luik werd bij de directies en leerkrachten gepeild naar de impact van het zorgverbredingsbeleid op de inspanningen van de school op het vlak van de vijf actieterreinen alsook naar de bereikte resultaten.

De effecten op leerlingniveau staan beschreven in het rapport 'Zorgverbreding in relatie tot het buitengewoon onderwijs' (Van Heddegem et al., 2001). Er werd eerst kwantitatief nagegaan in hoeverre er een verband was tussen de uitbouw van zorgverbredingspraktijken op school en de uitstroom van leerlingen naar het buitengewoon onderwijs. Vervolgens werden in de veertien cases de evolutie van de doorstroomgegevens en van het aantal leerlingen met schoolse achterstand in relatie tot de zorgverbreding nagegaan. Ook deze resultaten zullen hier nog eens kort worden samengevat.

6.1 Effecten op school- en klasniveau

Uit het kwantitatieve luik kan worden geconcludeerd dat het zorgverbredingsbeleid een stimulans vormt om als school meer preventief te werken en ook op meer structurele wijze aandacht te besteden aan de taalvaardigheid van de leerlingen, intercultureel onderwijs, aandacht te hebben voor de socio-emotionele problemen van kinderen en de betrokkenheid van (kansarme en/of allochtone) ouders op het schoolgebeuren te vergroten. Ten opzichte van tien jaar geleden blijken alle scholen - zowel scholen met als scholen zonder extra financiering voor zorgverbreding - de verschillende actieterreinen van zorgverbreding te hebben uitgebouwd. In de zorgverbredingsscholen is de toename van het aantal activiteiten rond de verschillende pijlers van het zorgverbredingsbeleid echter groter dan in de controlescholen. Dat ook de situatie in de controlescholen gewijzigd is, kan een multiplicatoreffect zijn van het project zorgverbreding (naast invloed uiteraard van andere beleidsmaatregelen).

Verder blijkt uit het kwantitatief onderzoek dat het schoolteam in zorgverbredingsscholen meer deelneemt aan navorming dan in controlescholen. Zorgverbredingsscholen evalueren zichzelf echter niet vaker op de vijf actieterreinen dan de controlescholen. Zorgverbredingsscholen blijken enkel op de actieterreinen 'preventie

en remediëring' en 'intercultureel onderwijs' meer ondersteund te worden vanuit de netgebonden pedagogische begeleidingsdienst dan scholen zonder ZVB-financiering. In controlescholen wordt - met uitzondering van het actieterein 'betrokkenheid van de ouders' - wel minder teamoverleg gepleegd dan in de zorgverbredingsscholen. Blijkbaar is er een verband tussen het uitbouwen van een zorgverbredingspraktijk op school en de toename van het overleg op school. Ook de samenwerking van de school met externe gespecialiseerde instanties blijkt in zorgverbredingsscholen uitgebreider te zijn dan in controlescholen voor wat betreft de actieterreinen 'preventie en remediëring', 'taalvaardigheidsonderwijs' en 'intercultureel onderwijs'.



KATHOLIEKE
UNIVERSITEIT
LEUVEN

Het kwalitatief luik vertelt ons het volgende: nagenoeg alle geïnterviewde directies vinden dat - ondanks de eerder reeds aangehaalde knelpunten - de zorgverbreding zijn vruchten heeft afgeworpen. Een meerderheid van de directies geeft echter te kennen geen indicatoren te hanteren om het succes van zorgverbreding aan af te meten. Directies die dit wel doen, gebruiken hoofdzakelijk het aantal leerlingen dat wordt doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs en het aantal zittenblijvers.

De mate waarin het zorgverbredingsbeleid een invloed heeft gehad op de invulling van de actieterreinen in de scholen, blijkt sterk te verschillen van pijler tot pijler. Volgens de meeste directies heeft het zorgverbredingsbeleid niet echt een invloed gehad op de ontwikkeling van 'preventie & remediëring' en 'het taalvaardigheidsonderwijs' in de school maar is de uitbouw van deze domeinen eerder toe te schrijven aan een algemeen gewijzigde visie op lesgeven die ook een vertaling krijgt in nieuwe onderwijsmethodes. Deze bevinding sluit aan bij ander onderzoek, waarin men vaststelde dat scholen vaak geneigd zijn om vernieuwingen aan zichzelf toe te schrijven eerder dan aan externe invloeden. Ook de toegenomen aandacht voor de 'socio-emotionele ontwikkeling van leerlingen' zou volgens een deel van de bevroegden een gevolg zijn van een veranderde tijdsgeest in het onderwijs waarin niet enkel de cognitieve ontwikkeling centraal staat. Anderen zijn wel de mening toegedaan dat het zorgverbredingsbeleid als motor heeft gefungeerd voor de uitbouw van deze pijler. Verschillende directies vinden ook dat dankzij het zorgverbredingsbeleid de aandacht voor culturele en andere verschillen tussen leerlingen is toegenomen. Tenslotte zou het zorgverbredingsbeleid een grotere betrokkenheid van de ouders hebben bewerkstelligd, of toch in ieder geval tot betere afspraken hierrond hebben geleid.

6.2 *Effecten op leerlingniveau*

Effecten op leerlingniveau werden in de studie van Van Heddegem (2001) bestudeerd in termen van het aantal doorverwijzingen naar het buitengewoon onderwijs en het terugdringen van het aantal leerlingen met een schoolse achterstand.

Een analyse van de uitstroom uit het gewoon onderwijs op het niveau van de scholen toonde aan dat er met de start van het zorgverbredingsbeleid, in het lager onderwijs een opvallende stijging was van zowel het aantal zorgverbredingsscholen dat leerlingen doorverwees naar het buitengewoon onderwijs als van het aantal zorgverbredingsscholen met leerlingen die effectief overstapten naar het buitengewoon onderwijs. Na enkele jaren maakten de controlescholen echter een inhaalbeweging waardoor ze momenteel evenveel doorverwijzen als zorgverbredingsscholen. Het effect van de extra middelen voor zorgverbreding speelde blijkbaar enkel in de beginperiode van het zorgverbredingsbeleid. Daarna heeft er - wellicht onder invloed van een gewijzigd doorverwijzingsbeleid in de zorgverbredingsscholen - een algehele mentaliteitswijziging plaatsgevonden waardoor ook de andere scholen meer zijn gaan doorverwijzen. Op leerlingniveau is de situatie onduidelijker. Zorgverbredingsscholen blijken - sinds de start van het zorgverbredingsbeleid - gemiddeld meer leerlingen te adviseren om over te stappen naar het buitengewoon onderwijs dan andere scholen, maar dit geldt veel minder voor het gemiddeld aantal leerlingen dat effectief de overstap naar het buitengewoon onderwijs heeft gemaakt. De adviezen van de zorgverbredingsscholen blijken dus in tegenstelling tot die van de andere scholen minder vaak te worden opgevolgd. Algemeen kan worden geconcludeerd dat het



Hoger instituut
voor de arbeid

zorgverbredingsbeleid de eerste jaren heeft gezorgd voor een toename van het aantal doorverwijzingen in de zorgverbredingsscholen maar dat daarna de andere scholen deze tendens zijn gevolgd.

Verder blijkt - op basis van het kwalitatief onderzoek - dat binnen de groep van scholen die de laatste tien jaar een stijging kenden van het aantal doorverwijzingen - zorgverbredingsscholen meer dan andere scholen een snelle opsporing van onderwijsproblemen als reden voor deze toename opgaven. Binnen de groep van scholen die de laatste tien jaar een daling kenden van het aantal doorverwijzingen, gaven meer zorgverbredingsscholen dan andere scholen een betere opsporing én aanpak van onderwijsproblemen als reden aan. Een verhoogde signalering en diagnosticering van leerproblemen welke evenwel niet gepaard gaat met een gerichte aanpak, blijkt méér aanleiding te geven tot een toename van het aantal doorverwijzingen. Dit werd enkele jaren terug ook reeds geopperd door Maes, Ghesquière, Torfs et al. (1997).

Wat betreft het terugdringen van het percentage leerlingen met een schoolse achterstand: de trend die sinds 1993-1994 voordoet is een daling van het aantal leerlingen met een schoolse achterstand in zorgverbredingsscholen gevolgd door een stijging. Het kwalitatief onderzoek maakte duidelijk dat de zorgverbredingsscholen nog een andere oorzaak zien voor de toename van het aantal doorverwijzingen en ook voor de toename van het aantal zittenblijvers, m.n. het gewijzigde publiek van de scholen.

Zorgverbredingsscholen die aandacht hebben voor leerlingen met (leer)problemen, trekken dit type van leerlingen ook méér aan. Door de zorgverbreding krijgen scholen volgens de geïnterviewden het imago van scholen, waar leerlingen die moeilijk mee kunnen in het gewoon onderwijs, toch kansen krijgen. Het resultaat is dat leerlingen met ernstige en minder ernstige onderwijsproblemen naar de zorgverbredingsscholen trekken en de school vaak binnenkomen met een reeds eerder opgelopen schoolse achterstand, waardoor een 'nieuw soort' concentratiescholen ontstaat.

Samengevat: vanuit de analyse van de doorverwijzingscijfers kunnen we niet stellen dat het zorgverbredingsproject momenteel de oorzaak is van de verhoogde uitstroom naar het buitengewoon onderwijs. Evengoed moeten we echter onder ogen zien dat het zorgverbredingsproject tot nu toe geen oplossing biedt voor deze problematiek. Bij de scholen zorgverbreding die er wel in slagen om hun uitstroom op termijn te verminderen zien we duidelijke verschillen met andere scholen. Hun zorgverbredende capaciteit hebben ze vergroot door o.m. volgende factoren: (1) ze beperken zich niet tot het signaleren en diagnosticeren van de problemen maar werken tevens een handelingsplan uit en zetten dus een stap verder, (2) naast professionalisering van alle leerkrachten bieden gespecialiseerde leerkrachten zeker een meerwaarde (3) de samenwerking met buitengewoon onderwijs is meer dan een papieren samenwerking: uren worden uitbesteed, scholen buitengewoon onderwijs worden als expertisecentrum benut en (4) de visie op zorgverbreding blijkt cruciaal en beïnvloedt de mate van doorverwijzing.

7. Kritische factoren voor een succesvolle implementatie

Tenslotte wilden we in dit onderzoek ook een antwoord formuleren op de vraag welke factoren belangrijk zijn voor een succesvolle implementatie van zorgverbreding. Zowel het kwantitatieve als het kwalitatieve luik bevatten elementen die deze vraag (deels) kunnen beantwoorden.

In het kwantitatieve luik werd gekeken naar een verband tussen de randvoorwaarden die het beleid naar voren schuift voor een succesvolle implementatie en de activiteitsgraad van de verschillende actieterreinen van zorgverbreding. Meer concreet gaat het om volgende randvoorwaarden: nascholing van het schoolteam, overleg binnen het schoolteam, samenwerking met externe instanties, begeleiding vanuit de pedagogische begeleidingsdienst en evaluatie van de resultaten. Het verband tussen het geheel aan randvoorwaarden en de activiteitsgraad van zorgverbreding bleek beperkt. Het investeren in een totaalpakket van die randvoorwaarden betekent dus niet noodzakelijk een grotere activiteitsgraad van zorgverbreding. Enkel de mate waarin intercultureel onderwijs wordt geïmplementeerd, blijkt enigszins samen te hangen met de mate waarin de school investeert in die randvoorwaarden. Op de overige pijlers van het zorgverbredingsbeleid blijken vooral andere factoren een invloed te hebben op de activiteitsgraad. Er werden wel enkelvoudige verbanden gevonden tussen bepaalde randvoorwaarden en de activiteitsgraad op de pijlers. Bij het 'taalvaardigheidsonderwijs' blijkt vooral de samenwerking van de school met externe instanties van belang te zijn. Deze samenhang wordt tevens terug gevonden bij de pijler 'intercultureel onderwijs'. Verder geldt ook dat hoe sterker scholen bij de pijler 'intercultureel beleid' begeleid worden vanuit de pedagogische begeleidingsdienst, hoe groter de activiteitsgraad op deze pijler is.

Bij het verhelpen van socio-emotionele problemen bij leerlingen door de school zelf blijkt vooral de frequentie van het overleg binnen het schoolteam samen te hangen met de activiteitsgraad van de school op deze pijler.

Scholen die veel activiteiten organiseren om de betrokkenheid van kansarme en/of allochtone ouders te vergroten, blijken hieromtrent eveneens meer nascholing te hebben gevolgd.

De typologie van scholen uit het kwalitatieve luik leverde ook enkele interessante indicatoren op voor een succesvolle implementatie van zorgverbreding.

Eensgezindheid over de inhoud en zinvolheid van de verschillende actieterreinen van zorgverbreding bleek een belangrijke voorwaarde te zijn voor een succesvolle integratie van zorgverbreding in de organisatie en activiteiten van een school. Er konden geen scholen worden aangewezen met een sterke integratie van de verschillende pijlers in de school- en klaspraktijk zonder dat er sprake was van een algemene eensgezindheid. De directie kan een belangrijke rol vervullen in het realiseren van een coherente visie op zorgverbreding in de school maar ook de coördinator zorgverbreding, de taakleerkracht, de leerkracht zorgverbreding of een werkgroep zorgverbreding kunnen hier als motor fungeren (het schoolteam warm maken voor de ideeën van zorgverbreding en verder begeleiden en coördineren).

Alhoewel een belangrijke voorwaarde, blijkt deze eensgezindheid echter geen voldoende voorwaarde te zijn voor een succesvolle implementatie. Dit bewezen de vier scholen waaraan het afgelopen schooljaar geen ZVB-middelen werden toegekend. Enkel in de scholen waar de visie ook een adequate vertaling kreeg in de organisatie en activiteiten op schoolniveau bleek - ondanks het wegvallen van de middelen - de ZVB-werking grotendeels behouden. In de andere scholen waar leerkrachten en directie een sterk verdeelde visie hadden op de verschillende actieterreinen en waar ook erg fragmentair werd gewerkt, bleef er nadien nog weinig over van de zorgverbredingspraktijk.

Verder bleek nog dat scholen die goed implementeren ook over een sterk uitgebouwde samenwerking met het CLB en het buitengewoon onderwijs beschikten. Anderzijds bleken de kwantiteit en kwaliteit van de samenwerking met externe deskundigen en gespecialiseerde instanties (o.a. met de pedagogische begeleidingsdienst van het net en de Steunpunten ICO en NT2 die navorming en materiaal aanbieden) geen kenmerken te zijn die samenhangen met een succesvolle implementatie van zorgverbreding op school.

8. Beleidsadviezen

Een belangrijke positieve bevinding uit dit onderzoek is dat zorgverbredingsscholen die er van bij de start bij waren, intensiever werken aan zorgverbreding (en de verschillende pijlers) dan andere scholen. Er is een duidelijk positieve evolutie waarneembaar in de wijze waarop vorm wordt gegeven aan de pijlers 'preventie & remediëring', 'taalvaardigheidsonderwijs', 'socio-emotionele ontwikkeling' en 'betrokkenheid van de ouders'. Bij de controlescholen was deze positieve evolutie minder uitgesproken.

Toch rijzen tot op vandaag nog een aantal fundamentele vragen m.b.t. de doelstellingen en de doelgroep van het zorgverbredingsbeleid. Wil het zorgverbredingsbeleid een vorm van achterstandsbeleid voeren of niet? Beoogt het beleid als doelgroep sociaal achtergestelde groepen of gaat het over leerbedreigden in de meest brede betekenis? Aan welke indicatoren moet een succesvol zorgverbredingsbeleid worden afgemeten? Zorgverbreding in functie van normalisatie of in functie van inclusie? De uitklaring van deze vragen is volgens ons van fundamenteel belang voor een gerichtere werking van zorgverbreding en een grotere effectiviteit van de pijlers. Tussen directies en leerkrachten bestaat hierrond vaak geen eensgezindheid wat ook repercussies heeft voor de schoolwerking. In het nieuwe decreet over gelijke kansenbeleid zou het aangewezen zijn hierover meer klaarheid te brengen.

8.1 M.b.t. de doelgroepafbakening en de financieringswijze

In de omzendbrieven kunnen vier doelgroepenniveaus worden onderscheiden die elk met eigen criteria worden afgebakend. In het onderzoek komt naar voor dat scholen - naast sociologische criteria - ook graag een verrekening zien van het aantal leerlingen met effectieve leer- en ontwikkelingsproblemen. In het belang van een preventief beleid blijven wij echter pleiten voor een behoud van sociologische indicatoren in het



KATHOLIEKE
UNIVERSITEIT
LEUVEN



Hoger instituut
voor de arbeid

nieuwe decreet gelijke kansen. Onderzoeken tonen immers keer op keer de sterke sociale determinatie aan van schoolprestaties en schoolloopbanen. Daarnaast blijft het een terechte vraag of een remediërend beleid volledig kan gedragen worden vanuit de basisomkadering (bijvoorbeeld: hoever reikt de draagkracht van een school bij hoge concentratie van ADHD-leerlingen, leerlingen met dyslexie enz.)

Een andere netelige kwestie die hiermee samenhangt is de *financieringswijze* van de zorgverbreding. Tot nu toe ging het om een projectmatige financiering. In het onderzoek gingen echter steeds meer stemmen op voor een meer structurele omkadering van zorgverbreding. Het probleem met de huidige financiering is dat die jaarlijks of tweejaarlijks wordt herzien waardoor scholen geen continuïteit in hun zorgverbredingsbeleid kunnen brengen en zodoende ook onvoldoende professionaliteit kunnen opbouwen op het vlak van zorgverbreding. De selectiviteit en voorwaardelijkheid van de aanvullende lestijden zorgverbreding vormen natuurlijk wel een middel om de scholen aan te zetten tot het leveren van de nodige inspanningen. De vraag is of deze inspanningsverplichting niet op een andere manier kan worden afgedwongen. Scholen voelen zich momenteel vaak sterk onder druk gezet. Verder blijkt dat niet enkel het verwerven van aanvullende lestijden voor extra omkadering als problematisch wordt ervaren maar eveneens het verwerven van extra middelen voor de financiering van didactisch en ander materiaal en/of infrastructuur. Een mogelijk alternatief is de invoer van een financieringssysteem waarbinnen de school vrij kan bepalen welk aandeel naar werkingskosten en personeelskosten gaat.

Scholen met een disproportioneel hoog aantal leerlingen met bijzondere behoeften hebben nood aan een groter *aantal lestijden* dan nu maximum wordt toegekend (18 lestijden) opdat de kosten in verhouding tot de baten zouden staan. Deze scholen hebben nood aan extra omkadering. Het betreft vaak scholen die de laatste jaren heel wat inspanningen hebben geleverd om kinderen met leer- en ontwikkelingsproblemen te ondersteunen en daardoor een aanzuigeffect bewerkstelligen van leerlingen met een gelijkaardig profiel. In dit licht is de berekening van het aantal aanvullende lestijden op basis van het totaal aantal leerlingen in de eerste graad onvoldoende: ook het aantal leerbedreigde kinderen in andere graden moet mee kunnen verrekend worden.

Tenslotte is er in heel het debat rond de aanvraag en toekenning van extra middelen voor zorgverbreding ook discussie over het *aanwendingsplan*. Een integratie van dit document in het schoolwerkplan - een voorstel dat ook door de overheid is geopperd - wordt in de scholen als een stap in de goede richting gezien om de planlast te verlagen. Dit zal ook de samenhang en dus de leesbaarheid van het document verhogen. Bovendien wordt het dan meer een werk- en evaluatiedocument voor de school zelf bij het toepassen van de zorgverbreding, dan een middel voor de overheid om repressief te kunnen optreden als de school haar 'beloftes' niet nakomt.

Wat de *aanwending van de aanvullende lestijden* betreft, dient meer aandacht te worden besteed aan de hogere leerjaren in het basisonderwijs. Wegens budgettaire beperkingen worden de middelen nu vooral ingezet in de eerste graad, maar ook in de tweede en derde graad blijkt er nood te zijn aan extra ondersteuning. Leerbedreigde kinderen blijven speciale zorg nodig hebben: het differentiëren bij het onderwijzen en de remediëring van leerproblemen moeten worden gecontinueerd. Een goede doorstroming naar het secundair onderwijs kan in deze een belangrijke outputindicator zijn van een succesvol zorgverbredingsbeleid. Nederlandse onderwijsexperten (o.a. Jungbluth, 2001) sturen hier sterk op aan.

8.2 *M.b.t. de bijzondere actoren zorgverbreding*

Over het belang en de inzet van de bijzondere actoren zorgverbreding bestaat ook heel wat discussie (o.a. de leerkracht zorgverbreding, de taakleerkracht en eventueel nog de ambulante leerkracht).

Wat betreft de inzet van deze actoren pleit het beleid sterk voor een verdeskundiging van de klasleerkracht. Nochtans ervaren klasleerkrachten een blijvende behoefte aan bijkomende hulp. Het onderzoek gaf ook aan dat de functie van leerkracht zorgverbreding en die van taakleerkracht naar elkaar toegroeien. Toch blijft differentiatie belangrijk. Scholen die met beide functies ervaring hebben, onderscheiden twee samenwerkingsmodellen. Ofwel is de inzet dual: leerkracht zorgverbreding werkt preventief, de taakleerkracht werkt eerder remediërend. Ofwel is de inzet graduëel: op de eerste lijn begeleidt de klasleerkracht de leerling, op de tweede lijn de zorgverbredingsleerkracht en op de derde lijn de taakleerkracht die nog slechts remediërend werkt. In zorgverbredingsscholen hebben we evenwel kunnen vaststellen dat het takenpakket van de taakleerkrachten overheen de tijd veel diverser werd. Naar leerkrachten zorgverbreding toe is het wenselijk dat zij beter geïntegreerd worden in het schoolteam en meer op continue basis moeten kunnen werken om expertise op te bouwen. Meer continuïteit in deze functie is wenselijk.

8.3 *M.b.t. de samenwerking met externe instanties*

De ondersteuning van de klasleerkrachten bij het realiseren van de zorgverbreding is niet enkel noodzakelijk vanuit de school zelf. Ook *externe ondersteuning* blijkt belangrijk te zijn. Het CLB zou de scholen meer kunnen begeleiden bij het ontwikkelen van de zorgverbredingspraktijk in de school: leerkrachten zijn hiervoor vragende partij. In ander onderzoek over de rol van het CLB in de doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs werd deze taakinhoud ook sterker benadrukt. Naast het diagnostisch werk dat steeds meer wordt overgenomen door de school zelf is vooral het schoolondersteunend werken of consultatieve begeleiding vanuit het CLB wenselijk.

Opvallend is ook het beperkte beroep dat scholen doen op de ondersteuning die kan geboden vanuit pedagogische begeleidingsdiensten en de steunpunten NT2 en ICO. Dit staat in sterk contrast met de behoefte die scholen zelf formuleren op het vlak van materiaal en ondersteuning/begeleiding. De structuren zijn er zichtbaar maar ze worden te weinig benut. Ofwel is het aanbod onvoldoende afgestemd op de noden, ofwel is er een gebrek aan communicatie of aan geëigende contactvormen tussen gebruiker en cliënt. De inzet van deze structuren kan alleszins worden verhoogd.

Een punt dat reeds in het rapport 'Zorgverbreding in relatie tot het buitengewoon onderwijs' (Van Heddegem et al., 2001) uitvoerig werd besproken, is de samenwerking van de scholen met het buitengewoon onderwijs. Deze samenwerking wordt zeer nuttig geacht voor het professionaliseren van de leerkrachten en de uitbouw van een gerichte aanpak van leer- en ontwikkelingsproblemen. De kloof tussen gewoon en buitengewoon onderwijs zou kleiner kunnen worden via het afsluiten van verregaande samenwerkingsakkoorden met betrekking tot de gezamenlijke organisatie van opvoedings- en onderwijsactiviteiten, het uitwisselen van personeel, het wederzijds begeleiden van personeel, het onderwijs aan huis en het gezamenlijk gebruik van infrastructuur. Scholen die een structurele samenwerking uitbouwen met het buitengewoon onderwijs slagen erin om het aantal doorverwijzingen te verminderen.

Praktisch iedere school maakt gebruik van een uitgebreid netwerk van externe instanties waarmee kan samengewerkt tijdens/na de lessen. De kosten worden meestal door de ouders gedragen tenzij ze passen binnen het GON. Ook hier is een uitklaring van kerntaken meer dan noodzakelijk. Beleidsmatig moet ons inziens nagedacht worden over de meerwaarde en de complementariteit van deze diensten. Moet bepaalde expertise niet gedragen worden door de klasleerkrachten/bijzondere actoren? Welk navormingsbeleid kan hierop afgestemd worden? Welke taken kunnen deze bijzondere diensten complementair op zich nemen en welke financiering staat hiertegenover opdat ieder kind die kansen krijgt indien nodig?

8.4 *M.b.t. de implementatie van de verschillende pijlers*

Alhoewel scholen op alle pijlers van het zorgverbredingsbeleid activiteiten ontwikkelen, worden sommige pijlers toch belangrijker geacht dan andere. 'Preventie en remediëring' en 'socio-emotionele ontwikkeling' zijn volgens de directies en leerkrachten duidelijk de belangrijkste pijlers. 'Intercultureel onderwijs' en 'ouderbetrokkenheid' worden daarentegen veel minder belangrijk geacht en zijn dan ook beperkter geïmplementeerd. Beide pijlers zijn momenteel nog onvoldoende vertaald naar autochtone kansengroepen. Hier is ongetwijfeld nog werk weggelegd voor de steunpunten (o.a. ontwikkeling van didactisch materiaal). Inzake de implementatie van de pijlers 'preventie en remediëring' en 'socio-emotionele ontwikkeling' herkennen we opnieuw de eerder aangehaalde dubbelzinnigheid. Scholen nemen initiatieven om hun onderwijs meer te individualiseren en te differentiëren maar wat moet de output zijn: normaliseren of integreren? Homogeniteit of heterogeniteit? Rekening houden met tempo en motivatie van kinderen en/of hen proberen op te trekken naar een bepaald niveau?

Naast een meer heldere invulling van de pijlers, is er ons inziens ook nood aan een verdere exploratie van succesvolle onderwijsmodellen voor kinderen uit achterstandssituaties. In Nederland is hierrond een eerste aanzet gegeven in onderzoek (zie o.a. Van Overmaat, 2000). Daarin werd een onderscheid gemaakt tussen het traditionele model (sterk leerkrachtgestuurd, nadruk op inoefenen van basisvaardigheden, traditioneel



KATHOLIEKE
UNIVERSITEIT
LEUVEN



Hoger instituut
voor de arbeid

lesgeven, ...) en het constructivistisch model (nadruk op leren leren, probleemoplossend vermogen, intrinsieke motivatie, ...). Het traditionele model lijkt de beste garanties te bieden op leerresultaten in de basisschool maar het constructivistisch model biedt wellicht meer kansen op succes in de latere schoolloopbaan omdat het vooral inzet op domeinen waarin de ongelijkheid tussen kansarme en kansrijke kinderen zich concentreert (kinderen uit kansrijke milieus krijgen van thuis uit meer sociale en cognitieve competenties mee zoals probleemoplossende vaardigheden, reflexief gedrag, enz.). Uitklaring van deze twee modellen naar onderwijs-effectiviteit, het bestuderen van succesvolle onderwijsprogramma's in het buitenland (zie o.a. Nicaise, 2001) is gewenst voor een sterkere profilering van het gelijkekansenbeleid.

Op het vlak van *activiteiten en organisatie* kunnen ook nog een aantal voorstellen worden geformuleerd om de implementatie van zorgverbreding beter te doen slagen.

Ten eerste kan *de navorming* van het schoolteam worden verbeterd. Vooral op het vlak van taalvaardigheidsonderwijs, intercultureel onderwijs en betrokkenheid van de ouders formuleren leerkrachten nood aan meer kennis en vaardigheden om deze actieterreinen op succesvolle wijze te operationaliseren. Het is belangrijk dat het ganse schoolteam en niet enkel een individuele leerkracht zich bijschoolt, zodat de inspanningen van de leerkrachten op elkaar zijn afgestemd en een coherente zorgverbredingspraktijk kan worden uitgebouwd.

Ten tweede dient *het overleg* rond zorgverbreding en de *evaluatie* van de zorgverbredingspraktijken op school meer te worden geformaliseerd en uitgebouwd. Uit het onderzoek blijkt dat dit vooral voor een succesvolle implementatie van de pijler socio-emotionele ontwikkeling van belang blijkt te zijn. De realisatie van de actieterreinen kan worden besproken op teamvergaderingen maar dit kan eveneens gebeuren in een werkgroep zorgverbreding. Evaluatie en overleg zijn noodzakelijk om de zorgverbredingspraktijken op school te kunnen bijsturen en coördineren, zodat een coherent zorgverbredingsbeleid wordt gevoerd. Een coördinator zorgverbreding heeft voor wat dit laatste betreft ook een belangrijke rol te spelen.

Het materiaal dat op de scholen wordt aangewend om de verschillende actieterreinen te operationaliseren dient te worden vernieuwd en uitgebreid. Momenteel is daar op de scholen geen budget voor.

Met betrekking tot de *directie*, werd in dit onderzoek duidelijk dat deze een belangrijke rol te vervullen heeft in het motiveren, stimuleren en ondersteunen van het schoolteam om aan zorgverbreding te doen. Dit vraagt een sterk leidersfiguur die de mensen kan bezielen en kan fungeren als motor van het zorgverbredingsbeleid op school. Deze functie kan, zoals eerder aangehaald, ook vervuld worden door een werkgroep zorgverbreding of een coördinator zorgverbreding, maar de rol van de directie blijft niettemin belangrijk. Hij of zij bepaalt immers in sterke mate mede het schoolklimaat waarbinnen zorgverbreding moet vorm krijgen. Of zoals Schram stelt, de grondhouding bij de directie en het schoolteam om een grote gezamenlijke verantwoordelijkheid gebaseerd op de aanvaarding van verschillen tussen kinderen te dragen, is van essentieel belang voor het slagen van zorgverbreding (1992, p. 165-166). Ook Nijs (1995, p. 30) wees al op het belang van de stimulerende taak die directie en het multidisciplinair team dienen te vervullen in de groei van een zorgbreed klimaat op school. Ook vanuit dit onderzoek kunnen we dit alleen maar opnieuw bevestigen.

8.5 *M.b.t. de outputindicatoren van het zorgverbredingsbeleid*

Wanneer aan schooldirecties en leerkrachten werd gevraagd aan de hand van welke indicatoren men het zorgverbredingsbeleid in de school evalueerde, dan bleek er weinig of geen traditie te bestaan in het evalueren van de output. De schaarse outputindicatoren die men aangaf bleken bovendien ook heel divers van aard. Omdat zittenblijven en doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs zo'n determinerende invloed hebben op het verdere verloop van een schoolloopbaan pleiten wij ervoor om beide kenmerken als centrale outputindicatoren op te nemen in elke effectevaluatie van het beleid.

Effecten van zorgverbreding moeten uiteraard ook op leerkracht- en schoolniveau nagegaan worden: de professionalisering en handelingsbekwaamheid van leerkrachten, de teamwerking, schoolmanagement in functie van zorgverbreding kunnen in concrete indicatoren omgezet worden.

8.6 *Tot slot: Mag het iets meer zijn?*

Scholen zijn duidelijk vragende partij voor meer middelen, meer ondersteuning om hun zorgverbredingsbeleid uit te werken ...

De doelstellingen en doelgroep zijn diffuus: Meer uitklaring is gewenst; Zorgverbreding in functie van normalisatie of in functie van inclusie?; Meer nadruk op sociaal achtergestelde groepen en/of meer nadruk op leerproblemen in de meest brede betekenis?

Een meer heldere, eenduidige invulling van de vijf pijlers gekoppeld aan de doelstelling zal de implementatie bevorderen ...

Meer samenwerking met het buitengewoon onderwijs werpt zijn vruchten af ...

Meer eensgezindheid binnen het leerkrachtenteam en de directie over inhoud en zinvolheid van de verschillende actieterreinen van zorgverbreding zijn een belangrijke voorwaarde voor een succesvolle integratie van zorgverbreding in de organisatie en activiteiten van een school.

Het vastleggen van meer outputindicatoren kunnen de effectevaluatie van het zorgverbredingsbeleid bevorderen ...

Enz.

Het mag dus iets meer zijn en wij hopen dat onze bevindingen het beleid en de praktijk mogen inspireren voor de verdere uitbouw van zorgverbreding. De kinderen rekenen er alvast op...

“Mevrouw, schrijf maar op dat we een goeie juffrouw hebben. 't is hier een toffe school met een brave directeur. En ge moet niet alleen in onze klas kijken maar ook bij de anderen want iedere juffrouw doet iets anders. En hebt ge juf Betty al gezien? Zij komt hier soms helpen.

En gaat de minister dat allemaal lezen? Wat gaat ze daarmee doen?

Mag onze juf nu blijven?” (Dries, 6 jaar)



KATHOLIEKE
UNIVERSITEIT
LEUVEN



Hoger instituut
voor de arbeid

BIJLAGE 2

Evaluatieonderzoek van het onderwijsvoorrangsbeleid

Samenvatting en beleidsaanbevelingen

Evaluatieonderzoek van het onderwijsvoorrangsbeleid

OBPWO 99.15: Samenvatting en beleidsaanbevelingen



KATHOLIEKE
UNIVERSITEIT
LEUVEN

Onderzoekers: Ellen Schryvers
Katrijn Hillewaere

Projectleiding: Veerle Van de Velde
Marc Verlot

Promotoren: Prof. L. Lagrou
Prof H. Pinxten

Maart 2002



Hoger instituut
voor de arbeid

INHOUD

	Blz.
I. Inleiding : situering	47
II. Implementatie van het OV-beleid	48
1. Onderzoeksvragen, opzet en methodologie	48
2. Analyse van de implementatie in de klaspraktijk	48
2.1. Analyse per werkveld	49
2.2. Enkel overkoepelende beschouwingen	53
2.3. Stimulerende en belemmerende factoren	53
III. Effecten van het OV-beleid	56
1. Onderzoeksvragen, opzet en methodologie	56
2. Hoe presteren OV- versus niet-OV-leerlingen vandaag op het vlak van een aantal cognitieve vaardigheden ?	57
3. In welke mate nemen verschillen in onderwijsprestaties tussen OV- en niet-OV-leer- lingen af ?	62
4. Kunnen verschillen in leerwinst worden toegeschreven aan de mate waarin de ver- schillende pijlers van het OV-beleid worden geïmplementeerd ?	63
IV. Beleidsaanbevelingen	68
1. Doelstellingen : achterstandsbestrijding en kwaliteitsverbetering	68
2. Doelgroep : definitie, indicatoren en registratie	69
3. Aanwending : voorwaardelijkheid, selectiviteit en het belang van ondersteuning	71
4. Outputindicatoren en evaluatie	72
5. Nood aan een breed maatschappelijk perspectief	73
Bibliografie	74

I / Inleiding: situering

Sedert de jaren '60 krijgen scholen in Noord-West Europa (en sinds 1989 ook in Zuid-Europa) steeds meer leerlingen die een andere moedertaal spreken en een andere culturele achtergrond hebben. Scholen waren absoluut niet voorbereid op deze 'multiculturalisering'. Verschillende auteurs spreken van een ware schok voor de scholen. Dit hoeft niet te verwonderen: curriculum en organisatie waren en zijn grotendeels nog volledig gedacht vanuit de idee van de natiestaat waarbij de school de opdracht had (heeft?) om jongeren te socialiseren in de taal en cultuur van het land/de regio. Begin jaren '70 evolueerde de gastarbeidmigratie naar een gezinsmigratie. In reactie op de immigratiestop van 1974 lieten de tot dan overwegend mannelijke gastarbeiders hun echtgenotes en kinderen overkomen. Dit leidde uiteindelijk tot een permanente vestiging van de immigranten in wat tot dan de 'gastlanden' werd genoemd.

Omdat deze multiculturalisering zo'n overweldigende uitdaging vormde voor alle scholen in Noord-West Europa en omdat de nationale overheden hun eigen referentiekaders niet konden/wilden overstijgen, werd een meer Europese reflectie opgezet. De basis werd gelegd in werkgroepen van de Raad van Europa. De Europese Commissie zag duidelijk graten in die ontwikkeling en zetten in 1976 een landenoverschrijdend programma op dat alle Europese lidstaten toeliet in scholen experimenten op te zetten.² Een jaar later volgde dan een Europese richtlijn die het juridische kader voor aangepast onderwijs aan immigranten trok (EEG richtlijn van 1977: 77486EEG).

Onder impuls van de provinciale onthaaldienst Limburg en de vzw Immigratie te Brussel werden basisscholen ertoe aangezet experimenten op te zetten. Later zouden ook experimenten in secundaire scholen worden opgezet. De overheid had intussen een aantal maatregelen genomen om scholen met immigrantenkinderen bijkomend te ondersteunen. Naast bijkomende uren voor taalonderwijs, werd in 1982 het Elkaar Ontmoetend Onderwijsproject opgestart. In 1988 werden al deze maatregelen voor de eerste keer geëvalueerd (Verlot, 1990). De conclusie luidde dat er dringend nood was aan een inhoudelijk meer samenhangend en structureel onderbouwd migrantenbeleid in het onderwijs. De conclusies van de evaluatie werden overgenomen in de rapporten van de Koninklijk Commissaris voor het Migrantenbeleid (1989, 1990) en zette de Vlaamse overheid - sedert 1989 volledig autonoom bevoegd voor onderwijs en geconfronteerd met de electorale opkomst van het Vlaams Blok - ertoe aan werk te maken van een meer éénvormig en gericht beleid.

In september 1991 ging het onderwijsvoorrrangsbeleid voor migranten van start. Het had als bedoeling om (1) de achterstand van allochtone kinderen uit de arbeidsmigratie in het onderwijs weg te werken én (2) hun integratie te bevorderen. Een eerste evaluatie van het onderwijsvoorrrangsbeleid in 1994 uitgevoerd door het HIVA stelde algemeen een positieve evolutie vast met betrekking tot de implementatie van dit beleid. Het onderzoek wees op de het belang van een algemeen gedragen visie van het schoolteam op de thematiek en op de noodzaak van ondersteuning van scholen (zowel op het vlak van materiaalontwikkeling als van begeleiding). Wat betreft effecten bij leerlingen was de conclusie dat pas wanneer de inhoudelijke vormgeving van de verschillende werkvelden duidelijker op punt stond en de implementatie ervan in de scholen een feit was, een nieuwe effectmeting hierover meer uitsluitsel kon geven.

Vier jaar na deze tussentijdse evaluatie en acht jaar na het opstarten van het beleid stelde de vraag hoe de scholen de inhoudelijke vernieuwing hadden doorgevoerd (de vraag naar implementatie) en wat de effecten ervan waren bij de leerlingen zich opnieuw. Dat mondde uit in het OBPWO-project "Evaluatieonderzoek van het onderwijsbeleid ten aanzien van etnische minderheden in het lager onderwijs" (99.15). Het implementatieonderzoek werd uitgevoerd door het Steunpunt ICO. Het HIVA was verantwoordelijk voor het onderzoek naar mogelijke effecten bij leerlingen.

² Dit programma liep af in 1989. Voor een inzicht in de ontwikkelingen en resultaten, zie Reid & Reich, 1992.

II / Implementatie van het OV-beleid

De resultaten van het implementatieonderzoek presenteren het effect van het OV-beleid op het reguliere handelen van leerkrachten in de klas en op het schoolbeleid. Het OV-beleid staat of valt immers niet met het al dan niet bereiken van de cognitieve vaardigheden die in het effectluik worden gemeten. Er dient eveneens nagegaan te worden of en in welke mate de geplande innovatie in praktijk is gebracht. In het geval van de OV-onderwijsvernieuwing stelt zich de vraag naar de implementatie van de verschillende werkvelden, namelijk Taalvaardigheidsonderwijs (TVO), Intercultureel Onderwijs (ICO), Preventie en Remediëring van Leerproblemen (P&R), Betrokkenheid van de Ouders (BVO) en (optioneel) Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC). De werkvelden worden door de overheid aangegeven. Scholen beschikken anderzijds over een grote vrijheid om een eigen aanpak uit te werken. In de Vlaamse Onderwijsraad ontwikkelden pedagogisch begeleiders, met behulp van werkgroepen waarin leraars werden samengebracht, een concretere inhoud voor de door de overheid opgelegde werkterreinen. Als ondersteuning voor deze concretisering werden door het Steunpunt Nederlands als Tweede Taal, het Steunpunt Intercultureel Onderwijs en het Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs onderzoek, vorming en ontwikkelingswerk opgezet. Nu na tien jaar OV-beleid de werkvelden inhoudelijk een duidelijke richting hebben gekregen, is de vraag in welke mate de principes die achter de werkvelden schuilen ingang hebben gevonden in de reguliere lespraktijk. Er kan immers pas van een geslaagd OV-beleid gesproken worden als dit beleid niet enkel gedragen wordt door de extra OV-leerkracht, maar is opgenomen in de dagelijkse praktijk van de klasleraar.

1. Onderzoeksvragen, opzet en methodologie

Om inzicht te krijgen in de integratie van de diverse werkvelden in de gewone klaspraktijk werden twee onderzoeksvragen geformuleerd:

1. In welke mate zijn de verschillende werkvelden van OV-beleid geïntegreerd in het reguliere handelen van de leerkracht enerzijds en in de school als organisatie anderzijds?
2. Welke factoren liggen aan de basis van eventuele verschillen in implementatie tussen de verschillende leerkrachten en tussen de verschillende scholen?

Recent school- en effectiviteitsonderzoek beschouwt de klas als het werkterrein bij uitstek. Wat in de klas gebeurt, blijkt van groter invloed te zijn dan kenmerken op schoolniveau. In het onderzoek is er dan ook voor gekozen om te focussen op wat de gewone klasleerkracht doet met de OV-inhouden. Het volstaat daarbij niet leerkrachten te bevragen over hun gedragingen en opvattingen. Wat ze zeggen te doen, geeft reeds eerste aanzetten maar wijkt vaak af van wat ze in de feiten doen. In het onderzoek werd daarom geopteerd klasobservaties centraal te stellen in de dataverzameling.

Voor elke pijler van het OV-beleid werd vertrokken vanuit principeverklaringen door sleutelfiguren en in documenten. Deze principeverklaringen werden voor elke pijler geoperationaliseerd in enkele relevante oriëntatiepunten. Tijdens het observeren is het immers niet mogelijk om alle interacties te registreren. Het lesverloop werd zo getrouw mogelijk beschreven, waarbij de oriëntatiepunten de onderzoeker hielpen verantwoorde keuzes te maken in wat wel en niet weerhouden werd. Aanvullend werden ook vragenlijsten en semi-gestructureerde interviews afgenomen. Deze dienden voornamelijk om de implementatie op schoolniveau te meten. Al bij al was de onderzoeksaanpak voornamelijk kwalitatief van aard, met kwantitatieve aanvullingen. Het onderzoek werd uitgevoerd bij 20 OV-leerkrachten en 20 klasleerkrachten in 20 lagere scholen, die al sinds de start bij het OV-beleid betrokken zijn. Over de schooljaren 1999-2000 en 2000-2001 heen werd één klas per school onderzocht. Er werd voor gezorgd die leerlingen te observeren die door het HIVA werden getest in het kader van de effectmeting.

De evaluatie van de effectieve implementatie van het OV-beleid in de klaspraktijk is in die zin beperkt dat ze berust op de activiteiten van één klasleerkracht per school.³ Aan deze beperking werd deels tegemoet gekomen door een bevraging van de OV-leerkracht die een klasoverstijgende opdracht heeft.

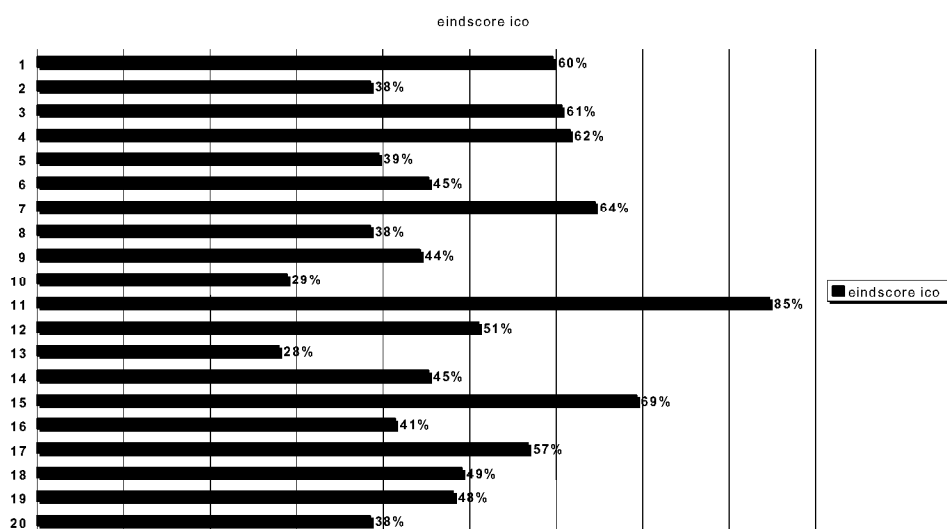
2. Analyse van de implementatie in de klaspraktijk

Hieronder geven we per pijler kort de indicatoren weer aan de hand waarvan de implementatie op klasniveau werd gemeten. Aan elk van deze indicatoren werd per school een score toegekend. Per werkveld werden deze scores opgeteld (in het geval van intercultureel onderwijs: na weging), en herleid tot percentages, zodat eindscores per pijler werden bekomen. Deze eindscores worden in de grafieken weergegeven.

2.1 Analyse per werkveld

Intercultureel Onderwijs (ICO)

- Indicatoren voor heterogenisering van de klaspraktijk
 - Klasinrichting: mate van aanwezige diversiteit
 - (permanente en veranderlijke) klasopstelling: mate van heterogene samenstelling
 - lesopbouw: open versus gesloten
 - omgang met leerlingen: heterogeniserend (roldoorbrekend) versus homogeniserend (leerlingen zijn enkel leerlingen, leerkracht is enkel leerkracht)
 - lesinhoud: inbrengen van diversiteit (vanuit leerlingen)
 - leerlingdefinitie: niet onvoorwaardelijk koppelen van vormelijk leerlinggedrag aan inhoudelijke medewerking
- Een vergelijking van de verschillende scholen



³ In de oorspronkelijke onderzoeksaanvraag was voorzien om twee klasleerkrachten en een OV-leerkracht voor twintig scholen te volgen. De overheid keurde het project weliswaar goed maar voorzag niet in voldoende middelen waardoor het aantal gevolgde klasleerkrachten per school moest worden gehalveerd.

- Een korte duiding van de resultaten

Wat betreft ‘*Intercultureel Onderwijs*’ kan globaal gesteld worden dat scholen slechts matig werken aan de heterogenisering van hun klaspraktijk. De meeste leerkrachten hechten belang aan een klasopstelling waarbij leerlingen in heterogene groepen worden geplaatst. Ook in hun informele omgang met leerlingen werken ze heel heterogeniserend. Diversiteit wordt het minst toegelaten in de lesopbouw, die heel gesloten blijft. Ook worden relatief weinig openingen gemaakt naar het incorporeren van de inbreng van leerlingen in het leerproces.

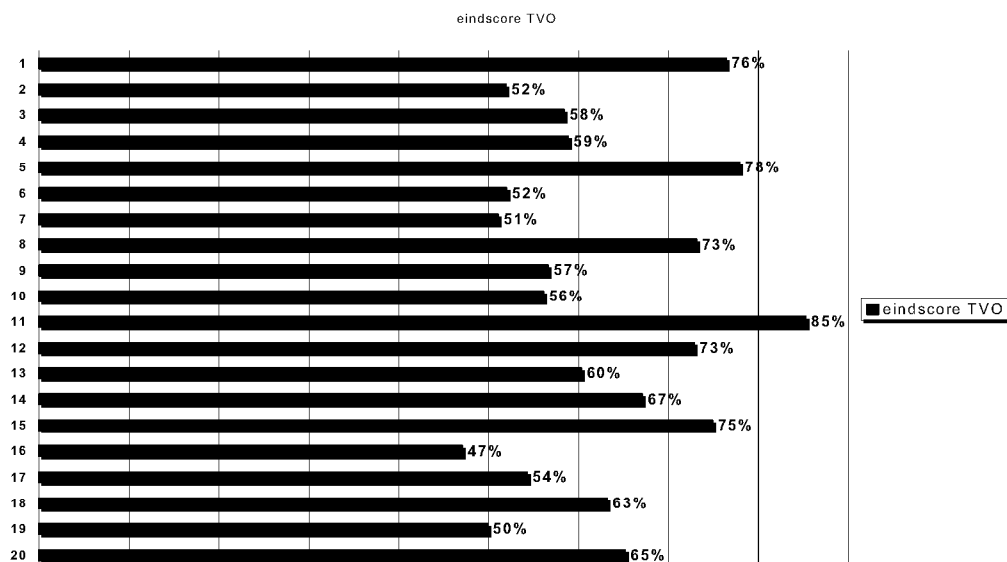
Wanneer we kijken naar de perceptie van de leerkrachten, eerder dan naar hun praktijk, constateren we dat de invulling van ICO verschuift van een louter etnisch-culturele en kennisgerichte naar een meer pragmatische en ruimere opvatting: leren omgaan met diversiteit. Met de resultaten van het effectieve handelen in het achterhoofd, lijkt het opportuun scholen te overtuigen dat dergelijke brede opvatting van ICO niet enkel informeel (bijvoorbeeld in de omgang met leerlingen) maar ook als een basisuitgangspunt voor de organisatie van het onderwijsleerproces moet worden doorgevoerd.

Taalvaardigheidsonderwijs (TVO)

- Indicatoren voor de mate van taakgericht, analytisch taalvaardigheidsonderwijs

- klasopstelling en groepsvorming: mate van heterogenisering
 - taal als communicatiemiddel (versus taal als doel, leerstof op zich)
 - procesgerichte aanpak (versus kennisgerichte)

- Een vergelijking van de verschillende scholen



- Een korte duiding van de resultaten

De principes waarop ‘*Taalvaardigheidsonderwijs*’ gestoeld is, kennen reeds vlot hun ingang in de lespraktijk van leerkrachten. Het belang van een heterogene samenstelling van groepen voor het verhogen van talige leersituaties wordt in vele scholen erkend. Uit de analyse van de

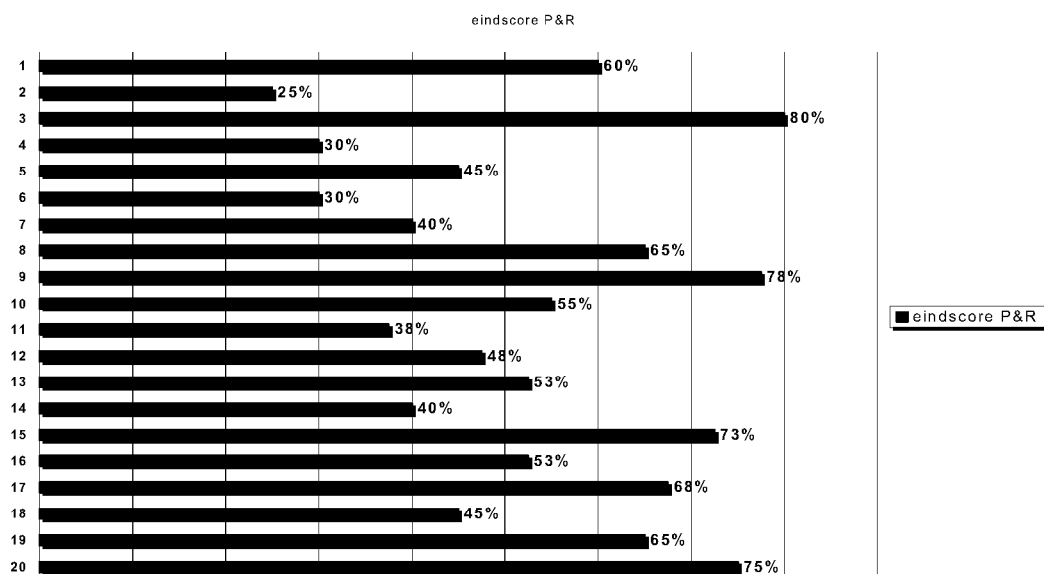
les(s)(onderdel)en is gebleken dat de doelstellingen van de lessen zich eerder situeren op het niveau van de vaardigheden of van de eindtermen, dan op woord- of regelniveau. De taalbeschouwingslessen worden wel nog voornamelijk op een klassieke synthetische manier onderwezen. Uit de interviews blijkt dat leerkrachten zeker voor de spellingslessen bewust vasthouden aan het traditionele stramen van aanbod van regels, gevolgd door drillsgewijze inoefening. Het is volgens hen de enige manier om leerlingen correct te leren schrijven. Dit correct schrijven wordt door de meerderheid van de leerkrachten als belangrijk geacht met het oog op de maatschappelijke integratie.

Uit de analyse van de door de leerkracht gestelde vragen, blijkt een overwicht van procesvragen op kennisvragen. De leerkracht stelt zich eerder op als begeleider van leerprocessen dan als een leider, die kennis over taal(elementen) moet overbrengen.

Preventie en Remediëring (P&R)

- Indicatoren voor de mate van gedifferentieerd onderwijs
 - klasopstelling: infrastructurele mogelijkheid tot differentiatie
 - gebruik van leerlingvolgsysteem
 - klassikale differentiatie
 - specifieke vormen van zelfstandig werk
 - gedifferentieerde feedback

- Een vergelijking van de verschillende scholen



- Een korte duiding van de resultaten

De implementatie van het werkveld 'Preventie en Remediëring' is minder ver gevorderd en mag ook als matig worden beschouwd. Voor dit werkveld werd voornamelijk de mate van differentiatie voor ogen gehouden. Differentiatie als het afstemmen van de leeromgeving op de individuele kenmerken van de leerlingen is als didactisch principe uitermate geschikt om leerproblemen preventief of remediërend aan te pakken. Uit de praktijk blijkt dat leerkrachten

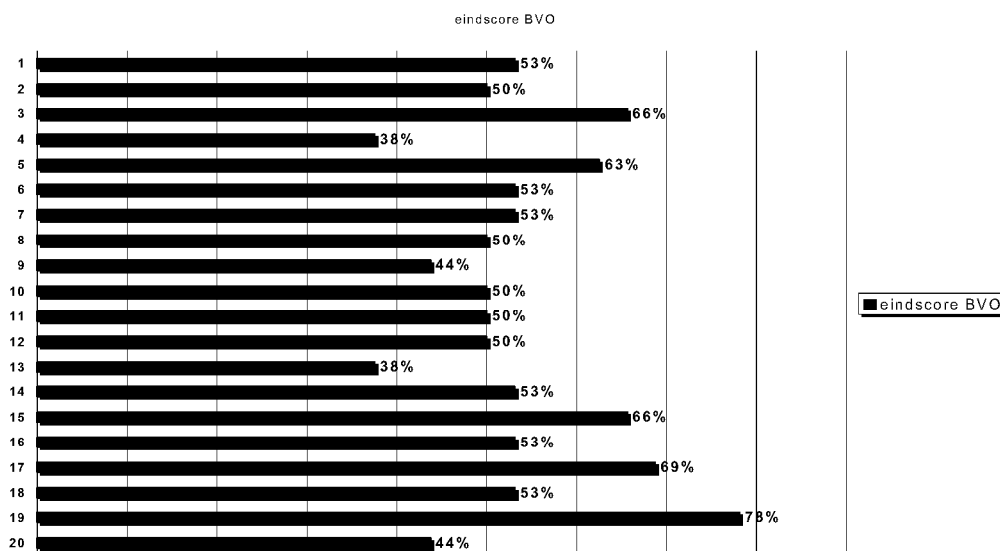
het makkelijker vinden om differentiatie te incorporeren in specifieke, daartoe ontworpen vormen van zelfstandig werken, zoals contractwerk, vrij werk, etc. dan tijdens het reguliere lesgeven. De klasinrichting is daar vaak ook niet voldoende op afgestemd. Het leerlingvolgsysteem - of één of andere zelf ontwikkelde vorm hiervan - kent volop zijn ingang in de klassen. Uit de interviews bleek dat leerkrachten het nut inzien van het systematisch bijhouden van informatie (zowel cognitief als breder) van hun leerlingen, maar dat het papierwerk dat het leerlingvolgsysteem met zich meebrengt als te belastend wordt ervaren. In de interviews gaven leerkrachten ook toe dat ze, ondanks hun overtuiging dat “voorkomen beter is dan genezen”, meer aandacht besteden aan remediëring dan aan preventie, omdat dit makkelijker is, en in hogere leerjaren preventie nog weinig zin zou hebben.

Betrokkenheid van de ouders (BVO)

- Indicatoren voor de mate van wederkerige relatie, van informatie naar participatie

- informatie van school naar ouders
 - informatie van ouders naar school
 - participatie en medezeggenschap
 - toegankelijkheid van de school en het team

- Een vergelijking van de verschillende scholen



- Een korte duiding van de resultaten

Voor het werkveld ‘Betrokkenheid van de Ouders’ leveren scholen heel eenzijdige inspanningen, waardoor ook hier slechts van een matige implementatie kan gesproken worden. BVO heeft het meest kans op slagen bij een wederkerige relatie waarbij informatie aan en van ouders geleidelijk overloopt in participatie van ouders. Opvallend is dat de onderzochte scholen uitmunten in het verstrekken van informatie over zichzelf en over het kind, maar zich daartoe dan ook beperken. Scholen zullen in veel mindere mate informatie inwinnen over opvattingen en achtergronden van ouders. Ook de actieve inbreng van ouders is eerder gering. Ze worden op deze manier geen gelijkwaardige partners in het nastreven van onderwijs- en

opvoedingsdoelen. Uit de interviews bleek dat veel leerkrachten dit ook geen prioriteit vinden. Ze verwachten wel interesse van de ouders, maar vinden veelal dat hun betrokkenheid niet verder hoeft te gaan.

2.2 Enkele overkoepelende beschouwingen

Uit de geobserveerde lespraktijk in 20 scholen blijkt dat Taalvaardigheidsonderwijs het best geïmplementeerd is. In vergelijking met TVO zijn de drie andere werkvelden minder goed geïmplementeerd. Opvallend is dat leerkrachten, TVO ook als de belangrijkste pijler beschouwen binnen het onderwijsvoorrrangsbeleid.

Globaal gezien stellen we vast dat de individuele werkvelden binnen de scholen niet in dezelfde mate worden geïmplementeerd. Een grote aandacht voor één werkveld brengt niet automatisch een even grote aandacht voor de andere werkvelden met zich mee. Het is dus belangrijk dat scholen blijvend gestimuleerd worden om zich in te spannen op alle werkvelden. De vaststelling dat de pijler die de beste implementatie kent, nl. TVO, ook de pijler is die leerkrachten over het algemeen als meest belangrijk beschouwen, ondersteunt deze overtuiging. OV-beleid dreigt anders gereduceerd te worden tot TVO, en de hele kansarmoedeproblematiek tot een loutere taalproblematiek.

OV-leerkrachten lijken over het algemeen beter dan reguliere leerkrachten op de hoogte te zijn van de principes waarop de verschillende werkvelden gestoeld zijn. Dit mag niet verwonderen, gezien de doorstroming niet in alle scholen even optimaal verloopt. De overdracht van de navormingen gevolgd in het kader van het OV-beleid gebeurt in veel scholen onvoldoende systematisch en doorgedreven. Anderzijds ziet de helft van de OV-leerkrachten hun rol als begeleider van leerkrachten ondergeschikt aan hun remediërende rol naar de leerlingen toe. Zowel OV-leerkrachten als reguliere leerkrachten geven aan minder nood te hebben aan algemene theoretische uitgangspunten, en meer aan praktisch uitvoerbare richtlijnen.

2.3 Stimulerende en belemmerende factoren

Welke factoren belemmeren of stimuleren een goede implementatie van OV-beleid? Via correlatieve analyses werd getracht de implementatiescores van de individuele werkvelden te linken aan enkele uitvoeringskenmerken van het OV-beleid in de scholen (zowel context-, input- als procesvariabelen). Er werden evenwel weinig significante samenhangen gevonden. We zetten hieronder de meest markante resultaten op een rij:

1. BVO beter geïmplementeerd wordt in scholen met meer dan 50% doelgroepkinderen. Scholen met een samenstelling van 31% tot 50% doelgroepkinderen implementeren het best Intercultureel Onderwijs en Taalvaardigheidsonderwijs, maar het slechtst Preventie en Remediëring en Betrokkenheid van de Ouders. P&R lukt makkelijker in scholen met weinig doelgroepkinderen, terwijl het werkveld.
2. Wat betreft de schoolcultuur constateren we een positieve samenhang tussen de implementatie van het OV-beleid en enerzijds de mate waarin de leerkrachten hun schoolhoofd percipiëren als cultuurdrager, anderzijds het bestaan van professioneel en gestructureerd overleg. De implementatie van het OV-beleid verbetert dus met een sterke directie enerzijds, en met een professioneel team dat beroepsmatig gemeenschappelijk functioneert.
3. Het aanwendingsplan blijkt een zekere afspiegeling te zijn van de reële OV-praktijk van de scholen, voornamelijk wat betreft de werkvelden BVO en TVO, en in iets mindere mate voor ICO. De scores op de aanwendingsplannen liggen voor alle werkvelden gemiddeld hoger dan die van de effectieve implementatie, wat in de lijn van de verwachtingen ligt.

4. De OV-leerkracht en de reguliere leerkracht schatten de implementatie van de werkvelden anders in, behalve voor P&R, waar meer overeenstemming vastgesteld wordt tussen beide leerkrachten. Uit de vergelijking tussen de effectieve implementatiescore en de schatting die leerkrachten daar zelf van maken, blijkt dat OV-leerkrachten hun situatie het meest correct inschatten, behalve voor ICO. Reguliere leerkrachten hebben een minder uitgesproken zicht op hun situatie: slechts voor P&R maar vooral voor TVO neigen zij naar een correcte inschatting van hun implementatie van deze werkvelden.
5. Er bestaat een licht positieve samenhang tussen de implementatie van het werkveld TVO en de klasgrootte. Met het werkveld P&R is geen samenhang te zien. Beide constateringën zijn markant te noemen, in de zin dat leerkrachten vaak lieten horen dat het implementeren van deze twee werkvelden bemoeilijkt wordt wanneer de klas veel leerlingen telt. Dit blijkt echter niet uit de analyse. De implementatie van het werkveld TVO verbetert zelfs bij grotere klassen.
6. Taalvaardigheidsonderwijs en Intercultureel Onderwijs zijn eerder gebaat met een werkvorm die veel interactie toelaat. Een significant positieve samenhang werd vastgesteld tussen de implementatiescores van zowel ICO als TVO en het percentage interactieve werkvormen (o.a. groepswork, partnerwork, actief klassikale werkvormen). Deze significantie stijgt nog wanneer enkel de taallessen in rekenschap gebracht werden. Deze resultaten ondersteunen de uitgangspunten van ICO en van TVO. ICO stelt dat het net doorheen interactie is dat met sociale en culturele diversiteit omgegaan wordt, en dat deze diversiteit vorm krijgt. TVO anderzijds vertrekt van het principe dat taalverwerving verloopt via interactie. Deze twee werkvelden toonden ook in hun implementatiescores de hoogste onderlinge samenhang.

Wegens de schaarste van duidelijke significante samenhangen in de correlationele analyses, werden de interviews herlezen van de zes beste en de zes slechtst scorende scholen op de OV-schaal. Door deze extreme cases tegenover elkaar te stellen en te vergelijken, verkrijgen we een scherper zicht op 'goede' en 'slechte' OV-praktijken.

1. Eén van de opvallende vaststellingen is dat van de vier scholen waar de OV-leerkracht reeds van bij het opstarten van het OV-beleid op de school als OV-leerkracht functioneert, er drie behoren tot de lage scoorders. Het hoge aantal jaren ervaring met het OV-beleid garandeert dus niet zonder meer een goede implementatie ervan in de school. Ze levert pas een meerwaarde als deze ook gepaard gaat met een reflexieve houding. In de laag scorende scholen lijkt het er echter eerder op dat de uitvoering van het OV-beleid niet meer in vraag wordt gesteld. Navormingen in het kader van het OV-beleid worden door de OV-leerkrachten in die scholen nog nauwelijks gevolgd vanuit de overtuiging dat ze reeds voldoende op de hoogte zijn. Ook de ondersteuning van de externe OV-begeleiding wordt niet langer relevant geacht. Nochtans heeft het OV-beleid gedurende zijn tienjarig bestaan een hele ontwikkeling doorgemaakt. Het is dan ook noodzakelijk dat scholen hun onderwijspraktijk blijvend in vraag blijven stellen en inspelen op nieuwe evoluties.
2. Het belang van een reflexieve houding blijkt eveneens uit de verschillen inzake zelfinschatting in de scholen met een 'goede' en een 'slechte' OV-praktijk. In de interviews met de OV-leerkracht en de reguliere leerkracht werd ook telkens gevraagd om a.d.h.v. een score van 1 tot 5 aan te geven in welk mate zij de werkvelden op hun school en in hun klas geïmplementeerd achtten. Deze score werd vervolgens vergeleken met de implementatiescore

gebaseerd op de klasobservaties. De OV-leerkrachten in de groep van ‘goede’ praktijken hebben een realistisch beeld van de implementatie van de werkvelden op hun school. Ze getuigen van een degelijke zelfevaluatie en inschatting van hun eigen situatie. De OV-leerkrachten in de groep ‘slechte’ praktijken schatten de implementatie van de werkvelden op hun school duidelijk te hoog in, vooral dan voor het werkveld P&R. Deze overschatting is ook manifest voor het werkveld ICO, maar deze tendens is in alle scholen licht aanwezig.

3. Het feit dat de OV-leerkracht al dan niet in staat is de situatie van zijn/haar school, inclusief de mate van implementatie in de gewone klaspraktijk terdege in te schatten, blijkt ook iets te zeggen over de schoolcultuur, en meer in het bijzonder over de overlegcultuur. Uit de afname van de vragenlijst ‘*Schoolcultuur*’ kunnen we immers vaststellen dat scholen met ‘goede’ en ‘slechte’ praktijken immers ook blijken te verschillen op het vlak van professionele relaties. De vijf scholen met de hoogste implementatiescore voor het OV-beleid, halen op de cultuurschaal ook een beduidend hogere score dan de vijf laagst presterende scholen op de OV-schaal (77 tegenover 54). De aanwezigheid van een professionele, gestructureerde overlegcultuur blijkt een factor die in belangrijke mate de implementatie van het OV-beleid op de school bevordert. De andere schalen van de vragenlijst “*Schoolcultuur*” leverden minder uitgesproken resultaten, met uitzondering van de eerste schaal, i.e. het schoolhoofd als cultuurdrager en -bouwer. Op deze schaal halen de ‘slechte’ praktijkcoördinatoren gemiddeld een lagere score dan de gemiddelde score voor alle scholen. De rol van de directie blijkt minder uitgesproken te zijn voor de scholen met ‘goede’ praktijken, alhoewel zij hierop toch nog gemiddeld hoger blijven scoren dan de scholen met ‘slechte’ praktijken. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de professionele draagkracht van het team en/of de OV-leerkracht de taak van de directie hier deels heeft overgenomen.
4. Ook de taakinvulling van de OV-leerkracht is verschillend in scholen met ‘goede’ en ‘slechte’ praktijken. Bij de hoge scoorders is met uitzondering van één school de OV-leerkracht een belangrijke schakel (gewest) in de professionalisering van het team in de onderwijsvernieuwing. Hij/zij begeleidt de leerkrachten klasintern en zoekt samen met hen de basisprincipes van het OV-beleid in de klas te implementeren. Het OV-beleid wordt zodoende meer een zaak van het team en van elke leerkracht. Bij de lage scoorders omschrijven vijf van de zes OV-leerkrachten hun taak systematisch als het bijwerken van die kinderen die uitvallen op taal, om zo hun achterstand te verminderen, in het beste geval weg te werken. Aan de kwaliteit van het onderwijs dat door de reguliere leerkrachten wordt verstrekt, verandert weinig. Het OV-beleid wordt voornamelijk door de OV-leerkracht gedragen, en wordt gereduceerd tot een ondersteuning van individuele problemen van leerlingen.
5. Deze reductie van het OV-beleid tot remediëring van leerproblemen weerspiegelt zich deels in de ranking die leerkrachten gevraagd werd te geven van de werkvelden, naargelang de relevantie die de pijlers voor hen hebben. Bij de lagere scoorders wordt TVO weliswaar nog als meest relevante pijler beschouwd (dit was een algemene tendens), maar wordt ze onmiddellijk gevolgd door het werkveld P&R. Bij de hogere scoorders is de pijler P&R van minder groot belang. Ook TVO boet in aan belang en wordt er zelfs van de eerste plaats verstoten: acht van de elf informanten uit deze scholen beschouwen ICO als de meest relevante pijler. In deze scholen wordt het belangrijk geacht de kansarmoedeproblematiek te plaatsen in een breder maatschappelijk perspectief, namelijk het voorbereiden van kinderen op een maatschappij waar sociale en culturele diversiteit regel is.

Bovenstaande analyse is een pleidooi voor een OV-beleid dat niet enkel gericht is op de remediëring van individuele leerproblemen, maar dat als einddoel kwalitatief hoogstaand onderwijs beoogt, gedragen door een geprofessionaliseerd team, dat zichzelf constant in vraag blijft stellen.

III / Effecten van het OV-beleid

1. Onderzoeksvragen, opzet en methodologie

Vier jaar na een eerste tussentijdse evaluatie en acht jaar na het opstarten van het onderwijsvoorrrangsbeleid werd dus ook de vraag naar effecten van dit beleid bij de leerlingen opnieuw gesteld. De twee uitgangsvragen hierbij:

In welke mate zijn onderwijsachterstanden van OV-leerlingen t.o.v. niet-OV-leerlingen afgenomen?

In welke mate kan een eventuele afname van onderwijsachterstanden van OV-leerlingen worden toegeschreven aan activiteiten ontwikkeld in het kader van het OV-beleid?

Omwille van restricties - zowel naar tijd waarbinnen dit onderzoek diende uitgevoerd (2 jaar) als naar budget - gaat het uiteraard om een beperkte evaluatie.

Zo werd o.a. beslist om de effectmeting te beperken tot het lager onderwijs en de afname van onderwijsachterstanden enkel te bestuderen in termen van een afname van verschillen in onderwijsprestaties tussen OV- en niet-OV-leerlingen. Andere belangrijke indicatoren zoals zittenblijven, doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs, doorstroming naar en in het secundair onderwijs werden in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten.

Bovendien werd ook beslist om het schoolse presteren van de leerlingen enkel te evalueren op twee cognitieve domeinen, m.n. lezen (technisch lezen van woorden en zinnen, begrijpend lezen) en rekenen (hoofdrekenen, getallenkennis, breuken, metend rekenen, vraagstukken). Andere aspecten zoals het socio-emotioneel functioneren of de sociale competenties van de leerlingen, hun interculturele houding, ... werden in dit onderzoek dus niet in rekening genomen. Om de reken- en leesprestaties van de leerlingen na te gaan, werd gebruik gemaakt van gestandaardiseerde schoolvorderingstoetsen. Bij de keuze van de toetsen ging de voorkeur uit naar toetsen met een breed leeftijdsbereik (omwille van de vergelijkbaarheid van de toetsresultaten overheen de leerjaren), met een beperkte afnameduur (dagelijkse schoolwerking zo min mogelijk in het gedrang brengen) en gescreend op culturele bias. Voor de taaltoetsen werd een beroep gedaan op Nederlandse toetsen (de Drie-Minuten toets uit het CITO-LVS, de AVI-leeskaarten van het KPC en de toets Begrijpend lezen 3,4,5 van het CITO). Een belangrijk punt van kritiek is dat deze toetsen het 'Nederlands taalgebruik' hanteren en niet zijn afgestemd op de Vlaamse eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Momenteel bestaat van de Drie-Minuten-Toets een aangepaste, herijkte en hergekalibreerde versie voor Vlaanderen maar op het moment dat dit onderzoek werd uitgevoerd, was deze nog niet beschikbaar (zie Daems, 2000). Ook de koepel van vrije CLB-centra werkt momenteel druk aan een eigen leerlingvolgsysteem voor Vlaanderen maar voorlopig zijn ook enkel voor 'spelling' de toetsen voor de zes leerjaren beschikbaar. Opname van een extra toets taalvaardigheid uit het volgsysteem VLOT van het Steunpunt NT2 dat o.a. ook lesmaterialen ontwikkelt om de taalvaardigheid te bevorderen via een taakgerichte aanpak, lag buiten het budgettaire bereik van het onderzoek. Voor rekenen werd een beroep gedaan op de rekentest BVL 2-6, één van de schaarse Vlaamse rekentesten met een breder leeftijdsbereik maar evenmin aangepast aan de recent ingevoerde eindtermen voor het rekenonderwijs.

Om de effecten van het onderwijsvoorrrangsbeleid op de onderwijsprestaties te evalueren, is een longitudinaal cohortenonderzoek de meest aangewezen onderzoeksopzet. Deze opzet laat niet alleen toe positieverbeteringen te bestuderen binnen maar ook tussen verschillende generaties leerlingen waardoor niet alleen de consistentie maar ook de stabiliteit van de gevonden effecten kan worden geëvalueerd. Een dergelijke opzet was binnen dit onderzoeksproject uiteraard niet haalbaar. Een mogelijk alternatief bestond erin gebruik te maken van een quasi-experimentele onderzoeksopzet. Dit onderzoeksopzet laat toe effecten van het OV-beleid te bestuderen door de onderwijsprestaties van leerlingen in OV-scholen te vergelijken met de prestaties van leerlingen in niet-OV-scholen. Door de uitbreiding van het OV-beleid naar gans Vlaanderen en het opstarten van het zorgverbredingsbeleid met overlappende aspecten, werd het samenstellen van een equivalente controlegroep van scholen niet meer haalbaar geacht. Daarom werden in dit onderzoek enkel OV-scholen opgenomen. Effecten van het onderwijsvoorrrangsbeleid worden hierin dus enkel

bestudeerd in termen van een afname van verschillen in onderwijsprestaties tussen OV- en niet-OV-leerlingen in OV-scholen. Daarbij mag niet uit het oog worden verloren dat ook niet-OV-leerlingen hebben kunnen genieten van de OV-aanpak.

Voor dit onderzoek kwamen enkel OV-scholen in aanmerking die van bij de start hadden deelgenomen aan het project en ook nu nog konden genieten van minstens 12 OV-lestijden. De selectie van de scholen gebeurde disproportioneel op basis van het aantal toegekende OV-lestijden. Van de 21 scholen die deelnamen aan het onderzoek waren er vier scholen met een concentratiegraad tussen de 10 en 30%, zeven scholen met een concentratiegraad tussen de 31 en 50%, en telkens vijf scholen met een concentratiegraad tussen de 51 en 80% en 81 en 100%. Er werden twee testafnames georganiseerd. Een eerste testafname vond plaats in februari 2000 in één klas uit het vierde leerjaar. In totaal namen 430 leerlingen deel aan deze meting. Een tweede testafname werd één schooljaar later bij dezelfde leerlingen georganiseerd (mei 2001). De overgrote meerderheid van de leerlingen zat toen in het vijfde leerjaar. Aan deze meting namen nog 392 leerlingen uit de eerste meting deel. Het was de bedoeling om aan de hand van deze gegevens een antwoord te formuleren op volgende onderzoeksvragen:

Hoe presteren OV-leerlingen versus niet-OV-leerlingen vandaag op het vlak van een aantal cognitieve basisvaardigheden (lezen en rekenen)

In welke mate nemen verschillen in onderwijsprestaties tussen OV- en niet-OV-leerlingen af?

Kunnen verschillen in leerwinst worden toegeschreven aan de mate waarin de verschillende pijlers van het OV-beleid worden geïmplementeerd op school- en klasniveau? Welke contextuele factoren spelen daarbij tevens een rol?

2. Hoe presteren OV- versus niet-OV-leerlingen vandaag op het vlak van een aantal cognitieve vaardigheden?

Zowel in Nederlands als Vlaams onderzoek kan worden vastgesteld dat allochtone jongeren vandaag beter zijn opgeleid dan hun ouders; verschillen in opleidingsniveau binnen de groep allochtonen kunnen grotendeels worden herleid tot de achtergrondkenmerken leeftijd, generatie en herkomstland. In Nederlands onderzoek werd er wel op gewezen dat gezinsvormers (immigranten die naar het migratieland komen om er te huwen met een nakomeling van een eerste generatie migrant) een verhoging van het gemiddelde opleidingsniveau enigszins afremmen (zie Tesser, 1999). De studie van Eggerickx (1999) - gebaseerd op de NIS-volkstellingsgegevens van 1991 - toonde aan dat het opleidingsniveau van de genaturaliseerde immigranten van de tweede en derde generatie duidelijk hoger is dan dit van de niet-genaturaliseerde immigranten van de tweede en derde generatie welke op hun beurt weer hoger is dan dit van de immigranten van de eerste generatie. Binnen elke generatie waren Turken en Marokkanen weliswaar het sterkst vertegenwoordigd in de laagste opleidingscategorien.

Ondanks deze positieve ontwikkelingen kan moeilijk worden gesteld dat het achterstandsprobleem van allochtone jongeren in ons Vlaams onderwijs is opgelost. Zeker niet als we hun onderwijssituatie vergelijken met die van de autochtone jongeren. Tot op vandaag stellen we immers vast dat nog steeds 30% van de jongeren met een vreemde nationaliteit zijn lager onderwijs start met vertraging en er bovendien ook opvallend langer over doet (in het schooljaar 1998-1999 was 48% van de leerlingen in het vijfde leerjaar vertraagd t.o.v. 13% bij de Belgische leerlingen). Dit heeft ook gevolgen voor de doorstroming naar het secundair onderwijs. Slechts 67% van de niet-Belgen start in een eerste leerjaar A (bij de Belgen is dit 89%) en keuzeverschillen kristalliseren zich nog verder uit naarmate men vordert in de schoolloopbaan. Doorstroming naar het hoger onderwijs blijkt nog steeds bijna uitsluitend een zaak van Belgische leerlingen te zijn. Uit deze cijfers zonder meer pessimistische conclusies trekken, is echter opnieuw voorbarig. De cijfers zijn immers gebaseerd op nationaliteit en hangen daardoor maar een beperkt beeld van de beoogde doelgroep op. Zo bevinden zich onder de jongeren met een vreemde nationaliteit ook anderstalige nieuwkomers en onder de Belgische leerlingen ook genaturaliseerde allochtone jongeren. Bovendien kan men zich vragen stellen bij het hanteren van Belgische leerlingen als

vergelijkingsgroep. In het licht van de bevindingen van Eggerickx en Tesser zou men - voor een genuanceerde analyse - minstens moeten kunnen beschikken over de sociale en etnische herkomst van de leerlingen, de generatie waartoe ze behoren en het feit of ze al dan niet genaturaliseerd zijn. Deze gegevens zijn momenteel niet beschikbaar zodat een vergelijking van de Vlaamse onderwijspopulatie op deze kenmerken niet mogelijk is. Het is dan ook tegen de achtergrond van een (partiële) probleemanalyse op basis van nationaliteit dat de inspanningen van het onderwijsvoorrrangsbeleid moeten worden gesitueerd om de onderwijsachterstanden van allochtone leerlingen weg te werken. Op de vraag of men daarin lukt, werd in dit onderzoek in een eerste stap het behaald prestatieniveau van OV- en niet-OV-leerlingen in het vierde leerjaar met elkaar vergeleken.

- Sociaal-culturele achtergrondkenmerken van de leerlingen

Om af te leiden of leerlingen in aanmerking kwamen voor *OV-financiering* werden in eerste instantie gegevens verzameld over het geboorteland van de moeder en grootmoeder alsook over het opleidingsniveau van de moeder.

Opmerkelijk was dat van 35% van de leerlingen die als OV-leerling stonden geregistreerd, de scholen ons in een eerste vraagronde geen informatie konden geven over het herkomstland en het opleidingsniveau van de (groot)moeder.

Er werd tevens vastgesteld dat 9% van de leerlingen die stonden geregistreerd als OV-leerling, volgens onze vragenlijstinformatie niet in aanmerking kwamen voor extra-betoeelaging.

Omgekeerd bleek dat 6% van de leerlingen die volgens onze vragenlijstinformatie wel in aanmerking kwamen, dan weer niet stonden geregistreerd als doelgroep-leerling.

In de verdere analyses werden enkel de OV-gegevens in aanmerking genomen die door de scholen in het kader van de officiële doelgroepregistratie worden doorgegeven aan de administratie. In totaal gaat het om 237 OV-leerlingen en 193 niet-OV-leerlingen.

Omdat binnen de groep van OV-leerlingen nog belangrijke verschillen bestaan tussen leerlingen naar land van herkomst, generatie, nationaliteit, thuistaal, opleidingsniveau en tewerkstellingssituatie van de ouders en we vanuit ander onderzoek weten dat deze leerlingkenmerken ook van invloed zijn op de onderwijsprestaties van de leerlingen, werd ook deze informatie opgevraagd.

Bekijken we de leerlingen in onze steekproef naar *generatie en herkomst*⁴ dan stellen we vast dat meer dan de helft van de allochtone leerlingen⁵ (62%) nog steeds behoort tot de tweede generatie waarvan beide ouders geboren zijn in het buitenland. Twaalf procent behoort tot de eerste generatie en zeven procent tot de derde generatie. Ook van de niet-OV-leerlingen behoort nog 23% van de leerlingen tot de eerste, tweede of derde generatie:

Eerste generatieleerlingen in onze steekproef zijn voornamelijk afkomstig uit Oost-Europa (55%) en in mindere mate uit Turkije (19%) en Zuid-Europa (13%). Geen enkele leerling van de eerste generatie heeft de Belgische nationaliteit aangenomen.

Tweede generatieleerlingen met beide ouders geboren in het buitenland zijn voor 80% afkomstig uit Marokko of Turkije. Van de vaders is 42% en van de moeders 37% na de leeftijd van 18 jaar naar België gekomen. Niet meer dan 25% van deze leerlingen neemt de Belgische nationaliteit aan.

Leerlingen van de derde generatie (met allemaal de Belgische nationaliteit) zijn hoofdzakelijk afkomstig uit Zuid-Europa (59%), West-Europa (29%) en in mindere mate uit Turkije (12%).

Zeven op tien OV-leerlingen in onze steekproef zijn afkomstig uit Marokko of Turkije.

In onze steekproef werd tevens gevraagd naar de *taal* die thuis werd gesproken met de ouders en broers of zussen.

Voor West- en Zuid-Europese leerlingen blijken thuis Nederlands te spreken met hun ouders en andere gezinsleden. Leerlingen uit de andere herkomstgroepen spreken voornamelijk de taal van het herkomstland.

Naar generatie valt op dat tweede generatieleerlingen waarvan beide ouders in het buitenland geboren zijn, minder vaak Nederlands spreken thuis dan eerste generatieleerlingen. Het betreft hier voornamelijk leerlingen afkomstig uit Turkije en Marokko. Leerlingen uit gezinnen met een mannelijke of vrouwelijke gezinsvormer spreken dan weer meer Nederlands thuis. Kennis van het Nederlands van de ouders (zowel actief als passief) hangt uiteraard samen met het al dan niet in België geboren zijn. Wanneer slechts één ouder in België geboren is, stijgt de kennis van het Nederlands van de andere partner echter aanzienlijk. Naar aantal jaren verblijf in België kan - opvallend - worden vastgesteld dat ouders die tussen de vijf en tien jaar verblijven in België, een grotere kennis van het Nederlands bezitten dan ouders die reeds méér dan tien jaar verblijven in België.

Het *opleidingsniveau* van de ouders in onze steekproef is laag; 44% van de vaders en 51% van de moeders beschikt ten hoogste over een diploma lager secundair onderwijs.

Bij de autochtone ouders liggen deze percentages weliswaar lager (het gaat hier telkens om 28% van de vaders en moeders) maar beschikt toch ook niet meer dan zes procent van de vaders en zeven procent van de moeders over een universitair diploma.

⁴ *Generatie*: tot de eerste generatie rekenen we alle leerlingen die, net als hun ouders, in het buitenland geboren zijn. De tweede generatie omvat leerlingen die zelf in België geboren zijn, maar waarvan minstens één ouder in het buitenland geboren is. Binnen deze categorie kan een opdeling gemaakt worden tussen leerlingen waarvan beide ouders in het buitenland geboren zijn, deze waarvan enkel de moeder in het buitenland geboren is en degenen waarvan enkel de vader in het buitenland geboren is. Tot de derde generatie behoren tenslotte de leerlingen waarvan beide ouders en ook zijzelf in België geboren zijn, maar waarvan de grootmoeder langs moederszijde in het buitenland geboren is. *Etnische herkomst*: Voor het bepalen van de etnische herkomst werd voor de leerlingen van de eerste generatie werd het geboorteland van de leerling als herkomstland genomen. Voor leerlingen van de tweede generatie werd het geboorteland van de moeder als herkomstland van de leerling beschouwd. Enkel wanneer de moeder in België geboren werd en de vader in het buitenland, werd het geboorteland van de vader in rekening genomen. Voor de leerlingen van de derde generatie en de autochtone leerlingen gold het geboorteland van de grootmoeder als herkomstland.

⁵ Dit zijn leerlingen van de eerste, tweede en derde generatie.

Turkse en Marokkaanse ouders zijn gemiddeld genomen het laagst opgeleid. Onder de Oost-Europese ouders bevinden zich dan weer heel wat universitair afgestudeerden.

Ouders van tweede generatieleerlingen zijn lager opgeleid dan ouders van eerste generatieleerlingen en dit hangt uiteraard samen met het land waar men opleiding heeft gevolgd. Binnen elke generatie kunnen we vaststellen dat mannen beter zijn opgeleid dan vrouwen (met uitzondering van de in België geboren moeders die gehuwd zijn met een in het buitenland geboren vader).

De arbeidsmarktparticipatie is het hoogst bij de autochtone ouders en ouders van derde generatieleerlingen (meer dan 94% werkende vaders en meer dan 60% werkende moeders). De laagste tewerkstellingspercentages noteren we opnieuw voor de eerste en tweede generatieleerlingen waarvan beide ouders in het buitenland geboren zijn. Amper iets méér dan de helft van de Turkse en Marokkaanse vaders is aan het werk (respectievelijk 54% en 52% van de vaders t.o.v. 12% en 4% van de moeders). De laagste arbeidsmarktparticipatie registreren we voor de Oost-Europese ouders. Opmerkelijk blijft toch ook de zeer lage arbeidsmarktparticipatie van de Zuid-Europese moeders (28%). Alhoewel een laag opleidingsniveau mede aan de basis ligt van lage tewerkstellingspercentages, stellen we vast dat ouders met de Belgische nationaliteit bij geboorte in alle opleidingscategorieën toch de hoogste tewerkstellingspercentages realiseren.

- Onderwijsprestaties van OV-leerlingen versus niet-OV-leerlingen

Evalueren we het prestatieniveau van OV-leerlingen versus niet-OV-leerlingen, dan kunnen we vaststellen dat, met uitzondering van de woordentest, OV-leerlingen slechter rekenen en lezen dan niet-OV leerlingen. Met dit kenmerk kunnen we één procent van de variantie in technisch lezen, zes procent van de variantie in rekenen en 12% van de variantie in begrijpend lezen verklaren. Omdat OV-leerlingen (en ook niet-OV-leerlingen) nog sterk verschillen naar etnische herkomst, generatie, thuistaal, opleidingsniveau van de moeder en tewerkstellingssituatie van de ouders, werd ook gekeken in welke mate de onderwijsprestaties variëren naar deze kenmerken.

Van alle beschouwde leerlingkenmerken in dit onderzoek blijkt etnische herkomst de meeste variantie in de lees- en rekenprestaties van de leerlingen in het vierde leerjaar te verklaren (tussen 3 en 20% afhankelijk of het gaat om een test technisch lezen van woorden, zinnen, rekenen of begrijpend lezen). Generatie en thuistaal van de leerlingen verklaren afzonderlijk nagenoeg evenveel variantie in de onderwijsprestaties van de leerlingen (tussen 1 en 17%). Van de sociale achtergrondkarakteristieken valt – in vergelijking met ander onderzoek - de beperktere verklaringskracht van het opleidingsniveau van de moeder op (tussen 1 en 10%). Dit is toe te schrijven aan een oververtegenwoordiging van de lagere opleidingscategorieën in onze steekproef (variantie in onderwijsprestaties tussen leerlingen uit de lagere opleidingscategorieën minder groot). De impact van de bestudeerde karakteristieken blijkt het grootst op de testprestaties *begrijpend lezen* (20% verklaarde variantie door etnische herkomst, 17% door thuistaal, 16% door generatie, 14% door werksituatie ouders en 10% door opleidingsniveau van de moeder). Voor *rekenen* verklaren etnische herkomst en werksituatie van de ouders de meeste variantie (14% en 13%). Generatie en thuistaal verklaren elk respectievelijk 12% en 11% van de variantie in rekenprestaties. De impact van leerlingkenmerken is duidelijk het minst groot op de prestaties *technisch lezen*. De meeste invloed noteren we nog voor het kenmerk etnische herkomst op het technisch lezen van zinnen (7% verklaarde variantie). Geen enkel leerlingkenmerk oefent echter nog een significante invloed uit op het technisch lezen van woorden. Tweede generatie leerlingen blijken zelfs iets beter te lezen dan autochtone leerlingen (hoewel niet significant).

In lijn met de verwachtingen halen zowel voor rekenen als begrijpend lezen Belgische leerlingen de beste scores, in dalende lijn gevolgd door West-Europese, Zuid-Europese, Marokkaanse en Turkse leerlingen. Opvallend is dat tot op vandaag Zuid-Europese leerlingen nog significant slechter blijven begrijpend lezen dan hun Belgische collega's. Leerlingen rekenen en lezen ook slechter naarmate ze tot een recentere generatie behoren en thuis minder Nederlands spreken met hun

moeder. Ze presteren ook slechter naarmate minder ouders werkend zijn en wanneer hun moeder ten hoogste een diploma secundair onderwijs bezit.

Wat is de impact van elk van deze leerlingkenmerken nog wanneer wordt gecontroleerd voor de invloed van andere leerlingkenmerken?

M.b.t. de *etnische herkomst* stellen we vast dat alle herkomsteffecten voor rekenen en begrijpend lezen behouden blijven, ook nadat wordt gecontroleerd voor de invloed van *thuis taal*. Omgekeerd blijven - na controle voor de invloed van etnische herkomst - enkel de verschillen tussen leerlingen die uitsluitend Nederlands en zij die uitsluitend een andere taal met hun moeder spreken nog significant. De verschillen tussen leerlingen die uitsluitend Nederlands en zij die naast het Nederlands nog een andere taal met hun moeder spreken zijn echter niet langer meer significant.

Hetzelfde kan worden vastgesteld wanneer we controleren voor de invloed van *sociaal-economische achtergrondkenmerken*. Ook bij een gelijke sociaal-economische achtergrond blijven bijna alle *herkomsteffecten* voor rekenen en begrijpend lezen behouden. Omgekeerd blijkt opnieuw dat bij een gelijke etnische herkomst van de leerlingen, het opleidingsniveau van de moeder geen impact meer heeft op de onderwijsresultaten. Enkel de tewerkstellingsituatie van de ouders blijft nog een significante invloed uitoefenen op de lees- en rekenprestaties van de leerlingen.

Wanneer we de *gezamenlijke invloed van etnische herkomst, thuis taal en sociaal-economische achtergrond* nagaan, dan stellen we m.b.t. rekenen vast dat vooral etnische herkomst en de tewerkstellingssituatie van de ouders de prestaties het sterkst beïnvloeden. Bij constanthouding van sociaal-economische achtergrond en thuis taal verschillen echter enkel de rekenprestaties van Turkse leerlingen nog significant van hun Belgische collega's. Anderzijds stellen we vast dat - ook bij een eenzelfde etnische herkomst en thuis taal - leerlingen waarvan beide ouders niet werken significant slechter rekenen dan leerlingen waarvan beide ouders wel werken. Het effect van thuis geen Nederlands te spreken met de moeder blijkt na controle voor etnische én sociale herkomst van de leerlingen net niet meer significant te zijn. Ook m.b.t. begrijpend lezen kunnen we vaststellen dat - na controle voor de invloed van thuis taal en sociale herkomst - enkel leerlingen met een Turkse herkomst nog significant slechter lezen dan de Belgische leerlingen. Hier blijven echter ook leerlingen met eenzelfde sociale en etnische achtergrond maar die thuis geen Nederlands spreken significant slechter lezen dan leerlingen die thuis uitsluitend Nederlands spreken.

Tenslotte werd nog nagegaan of de verschillen tussen OV- en niet-OV-leerlingen overeind blijven wanneer ook wordt gecontroleerd voor de invloed van de etnische herkomst, de sociaal-economische achtergrondkenmerken en de thuis taal van de leerlingen:

Controleren we voor de invloed van etnische herkomst dan zien we het OV-effect geheel verdwijnen. OV- en niet-OV-leerlingen met eenzelfde etnische herkomst lezen en rekenen m.a.w. evengoed.

Controleren we enkel voor de invloed van sociaal-economische achtergrondkenmerken van de leerlingen, dan blijft het OV-effect wel overeind. Van de leerlingen met eenzelfde sociaal-economische achtergrond, presteren OV-leerlingen m.a.w. slechter dan niet-OV-leerlingen.

Ook na controle voor thuis taal blijven OV-leerlingen slechter begrijpend lezen dan niet-OV-leerlingen.

M.b.t. technisch lezen stellen we vast dat na controle voor één of meerdere van de beschouwde leerlingkenmerken herkomst, thuis taal en sociaal-economische achtergrond, OV-leerlingen beter technisch lezen dan niet-OV-leerlingen.

3. In welke mate nemen verschillen in onderwijsprestaties tussen OV- en niet-OV-leerlingen af?

Uit het Nederlands PRIMA-cohortenonderzoek weten we dat Nederlandse allochtone leerlingen in het basisonderwijs starten met een lager aanvangsniveau dan hun autochtone leeftijdsgenoten en deze achterstand gedeeltelijk weten op te halen. Alhoewel de verschillen in leerwinst tussen de herkomstgroepen niet zo groot blijken te zijn, stelt men - zowel voor taal als voor rekenen - vast dat allochtone leerlingen tussen het tweede en vierde leerjaar méér leerwinst boeken dan hun autochtone collega's. Tussen het vierde en zesde leerjaar boeken ze dan weer ongeveer evenveel leerwinst (zie o.a. Tesser, 1999). Naar de precieze achtergrond van de grotere leerwinst van allochtone leerlingen in het derde leerjaar en de redenen waarom dit in de hogere leerjaren geen vervolg krijgt, wordt momenteel nog gegist. Verhallen & Schoonhoven (1998) suggereren dat dit o.m. te maken heeft met de relatieve late verwerving van de 'diepe' woordenschat die belangrijk blijkt te zijn voor essentiële operaties in het leerproces zoals abstraheren, categoriseren en generaliseren.

In het licht van deze bevindingen is het duidelijk dat met het voorliggend onderzoeksopzet, we de vraag naar de mate waarin verschillen in onderwijsprestaties tussen OV- en niet-OV-leerlingen zijn afgenomen maar in beperkte mate kunnen beantwoorden. We kunnen ons in dit onderzoek immers enkel uitspreken over een verbetering in onderwijspositie tussen het vierde en vijfde leerjaar en dit enkel op de twee cognitieve domeinen lezen en rekenen. Over mogelijke inhaalbewegingen eerder, hebben we geen informatie. Bovendien kunnen we ook enkel maar vergelijken met niet-OV-leerlingen in OV-scholen (die dus ook van de OV-aanpak hebben kunnen genieten). Vergelijken we de testprestaties van de verschillende socio-culturele herkomstgroepen op de tweede meting met hun resultaten op de eerste meting, dan kunnen we concluderen dat - *althoewel hier en daar lichte verschuivingen optreden in de positionering van de herkomstgroepen op de lees- en rekentoetsen - verschillen in leerwinst nergens significant worden bevonden.*

Naar herkomst en generatie stellen we vast dat op het vlak van rekenen en het technisch lezen van woorden de gemiddelde testprestaties naar elkaar zijn opgeschoven.

Op het vlak van het technisch lezen van zinnen en begrijpend lezen stellen we eerder een uitvergroting van de bestaande verschillen vast. Dit geldt ook voor leesverschillen naar opleidingsniveau van de moeder, naar thuistaal en naar opgelopen schoolvertraging.

Ook de verschillen tussen OV- en niet-OV leerlingen blijven op alle testen gehandhaafd.

Controleren we - aan de hand van multilevelanalyses - voor de invloed van de bezochte school op de onderwijsprestaties van de leerlingen, dan kunnen we toch enkele significante verschillen naar leerwinst registreren.

Zo blijken voor *rekenen* - na controle voor schoolinvloed - Zuid- en Oost-Europese leerlingen significant méér rekenwinst te boeken dan Belgische leerlingen. Ook jongens en leerlingen zonder schoolvertraging boeken significant méér rekenwinst. Al deze effecten blijven ook overeind wanneer hun gezamenlijke invloed op de rekenwinst wordt beschouwd. Samen verklaren deze leerlingkenmerken echter niet meer dan acht procent van de leerlingvariantie.

Ook voor *begrijpend lezen* stellen we - na controle voor de schoolinvloed - significante verschillen in leeswinst vast tussen Belgische en Turkse/Marokkaanse leerlingen (eersten boeken significant méér leeswinst). Leerlingen die thuis uitsluitend Nederlands spreken met hun moeder blijken nu ook significant méér leeswinst te boeken dan leerlingen die thuis geen Nederlands spreken; leerlingen van moeders met een diploma van het hoger onderwijs doen het nu ook significant beter dan leerlingen van moeders met ten hoogste een diploma lager secundair onderwijs. Hetzelfde geldt ook voor leerlingen van

werkende ouders t.o.v. leerlingen zonder werkende ouders, voor leerlingen zonder t.o.v. leerlingen met schoolvertraging en voor niet-OV- leerlingen t.o.v. OV-leerlingen. Wanneer de gezamenlijke invloed van deze kenmerken op de leeswinst wordt beschouwd, dan blijven echter enkel de effecten van etnische herkomst, opleidingsniveau en schoolvertraging nog overeind. Wanneer wordt gecontroleerd voor de invloed van deze leerlingkenmerken boeken m.a.w. OV-leerlingen niet significant minder leeswinst meer dan niet-OV-leerlingen. Gezamenlijk verklaren de significante kenmerken echter niet meer dan 14% van de variantie in leeswinst op leerlingniveau.

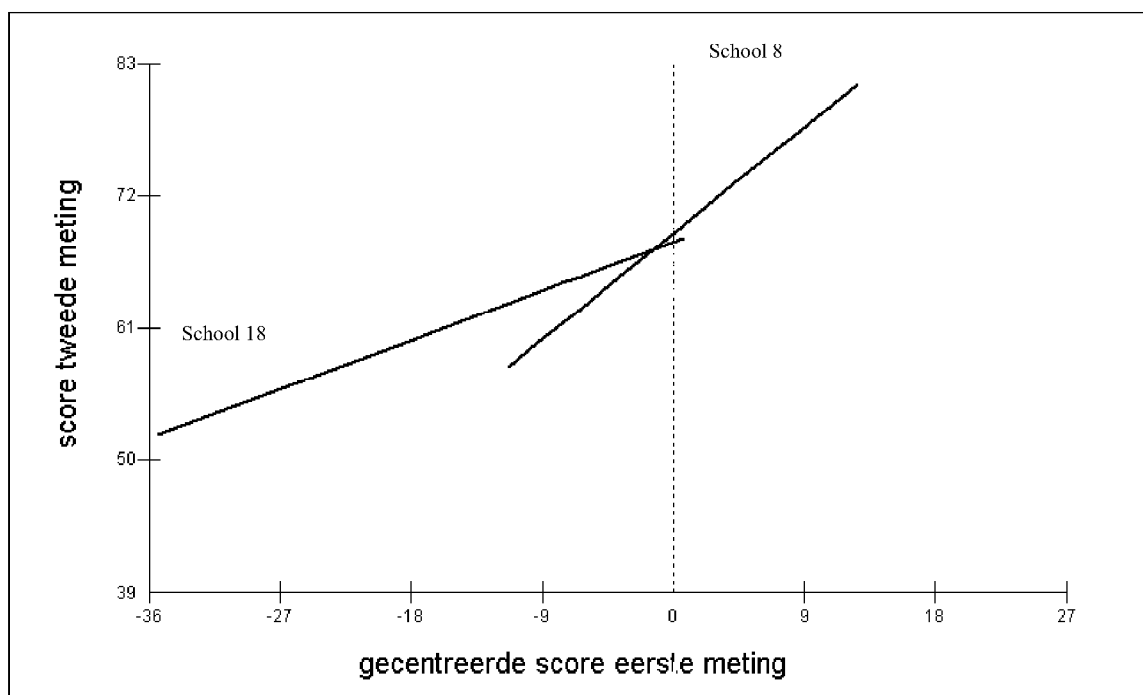
Zowel voor rekenen als lezen blijft dus een aanzienlijk percentage van de variantie op leerlingniveau onverklaard.

4. Kunnen verschillen in leerwinst worden toegeschreven aan de mate waarin de verschillende pijlers van het OV-beleid worden geïmplementeerd?

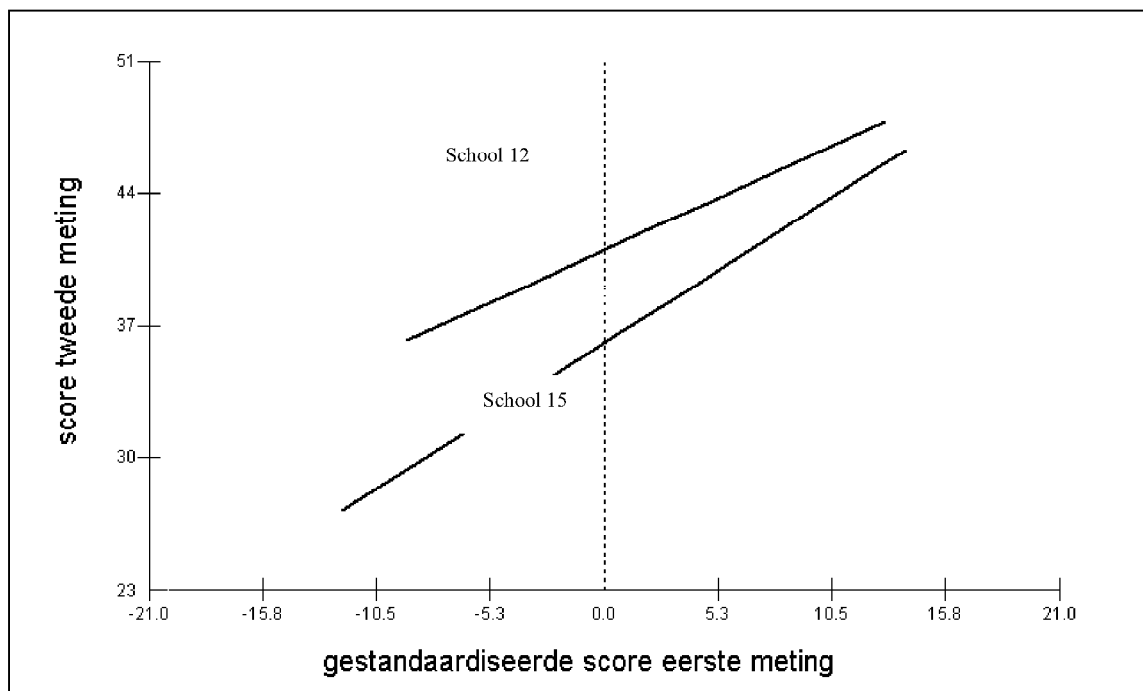
Alhoewel we in dit onderzoek dus geen inhaalbeweging registreren van OV-leerlingen t.o.v. niet-OV-leerlingen - dit zowel op het vlak van rekenen als begrijpend lezen - zou het opnieuw voorbarig zijn hieruit zonder meer te concluderen dat het OV-beleid geen effect ressorteert. Vooraleer besluiten in die richting te formuleren, moeten we eerst nagaan in welke mate de geregistreerde leerwinst bij de leerlingen al dan niet varieert tussen scholen en vervolgens ook in welke mate deze variatie kan worden toegeschreven aan uitvoeringskenmerken van het OV-beleid op school- en klasniveau.

Om dit te onderzoeken werd gebruik gemaakt van multilevelanalyses. Deze techniek laat toe om school- en klaseffecten uit te zuiveren voor de invloed van leerlingeffecten en ook omgekeerd leerlingeffecten uit te zuiveren voor de invloed van school- en klaseffecten.

Aan de hand van deze analyses kon worden vastgesteld dat méér dan 4/5 van de verschillen in reken- en leesprestaties in het vijfde leerjaar is toe te schrijven aan verschillen tussen leerlingen; 14% van de variantie in rekenprestaties en 11% van de variantie in leesprestaties kan echter worden toegeschreven aan verschillen tussen scholen. Deze schoolvariantie daalt uiteraard wanneer ook rekening wordt gehouden met het beginniveau van de leerlingen (-60% voor rekenen en -75% voor begrijpend lezen). *Toch blijft van de totale variantie voor rekenen nog steeds 13% gesitueerd op schoolniveau; voor lezen nog 5%. Ook na controle voor het behaalde lees- en rekenniveau in het vierde leerjaar, blijkt het voor leerlingen in het vijfde leerjaar dus nog steeds wat uit te maken in welke school men is terecht gekomen (zie figuren 1 en 2). Vooral voor laagpresteerders blijkt de keuze van een school belangrijk te zijn. Scholen verschillen immers ook in hun vermogen om te compenseren voor aanvangsverschillen tussen leerlingen. Enkel voor rekenen worden de verschillen in compenserend vermogen tussen scholen evenwel significant bevonden.*



Figuur 1 Regressielijnen van de 20 steekproefscholen met variërend intercept en richtingscoëfficiënt (BVL 2-6)



Figuur 2 Regressielijnen voor de 20 steekproefscholen met variërend intercept en regressiecoëfficiënten (BGL 345)

Welke schoolkenmerken zijn nu verantwoordelijk voor de reken- en leesverschillen tussen scholen, nadat wordt gecontroleerd voor de invloed van leerlingkenmerken?

Vooraleer de leerwinst te bekijken in samenhang met de implementatie van de verschillende pijlers van het OV-beleid, zijn we in eerste instantie nagegaan wat de invloed is van de *school- en klassamenstelling* en van de *OV-ervaring* van een school op de gerealiseerde leerwinst van hun leerlingen.

Zowel voor rekenen als begrijpend lezen stellen we vast dat leerlingen in klassen met 30 tot 50% OV-leerlingen de meeste leerwinst realiseren; leerlingen in klassen met méér OV-leerlingen de minste. Leerlingen in lage concentratieklassen (<30%) doen het (opvallend) slechter dan leerlingen in klassen met een matige concentratiegraad (30-50%) (althoewel enkel voor rekenen dit verschil significant wordt bevonden). Verklaringen hiervoor kunnen niet worden gevonden in een grotere aanwezigheid van leerlingen uit zwakker presterende sociale of culturele herkomstmilieus in deze klassen. Enkel voor rekenen kan nog een significant effect van klasgrootte worden genoteerd: ook na controle voor het % OV-leerlingen realiseren leerlingen in klassen met méér dan 25 leerlingen minder rekenwinst.

Wat betreft de *OV-ervaring* van een school blijkt niet zozeer het aantal OV-lestijden maar wel het aantal jaren OV-ervaring van de OV-leerkracht positief samen te hangen met de leerwinst van de leerlingen. Leerlingen in scholen met een OV-leerkracht met méér dan zeven jaar OV-ervaring realiseren de meeste reken- en leeswinst. Voor rekenen blijkt het aanwenden van OV-lestijden voor klassplitsing echter even goed te renderen dan een OV-leerkracht met veel ervaring (> zeven jaar). Voor lezen rendeert klassplitsing dan weer even weinig als een OV-leerkracht met minder dan vijf jaar ervaring.

Uit de implementatieliteratuur weten we dat een *professionele schoolcultuur* en een hoge *doelmatigheidsbeleving* onder het schoolteam belangrijke randvoorwaarden zijn voor een succesvolle implementatie van onderwijsvernieuwingen.

Bekijken we de samenhang tussen deze randvoorwaarden en de *rekenwinst* bij de leerlingen, dan blijkt enkel de afwezigheid van een intern netwerk van professionele steun voor de leerkrachten een significant negatief effect te hebben op de leerwinst van de leerlingen. Er bestaat ook een licht negatieve samenhang met de interne doelmatigheidsbeleving door het lerarenteam.

Voor begrijpend lezen registreren we enkel een licht positieve samenhang van de *leeswinst* met de mate waarin leerkrachten hun schoolhoofd percipiëren als een schoolleider op pedagogisch-didactisch vlak. Met andere aspecten van de schoolcultuur - waaronder een gemeenschappelijke gedeelde schoolvisie, de aanwezigheid van een georganiseerd professioneel overleg en de afwezigheid van een intern netwerk van professionele steun - kan geen samenhang worden vastgesteld.

Evenmin met de doelmatigheidsbeleving door het schoolteam.

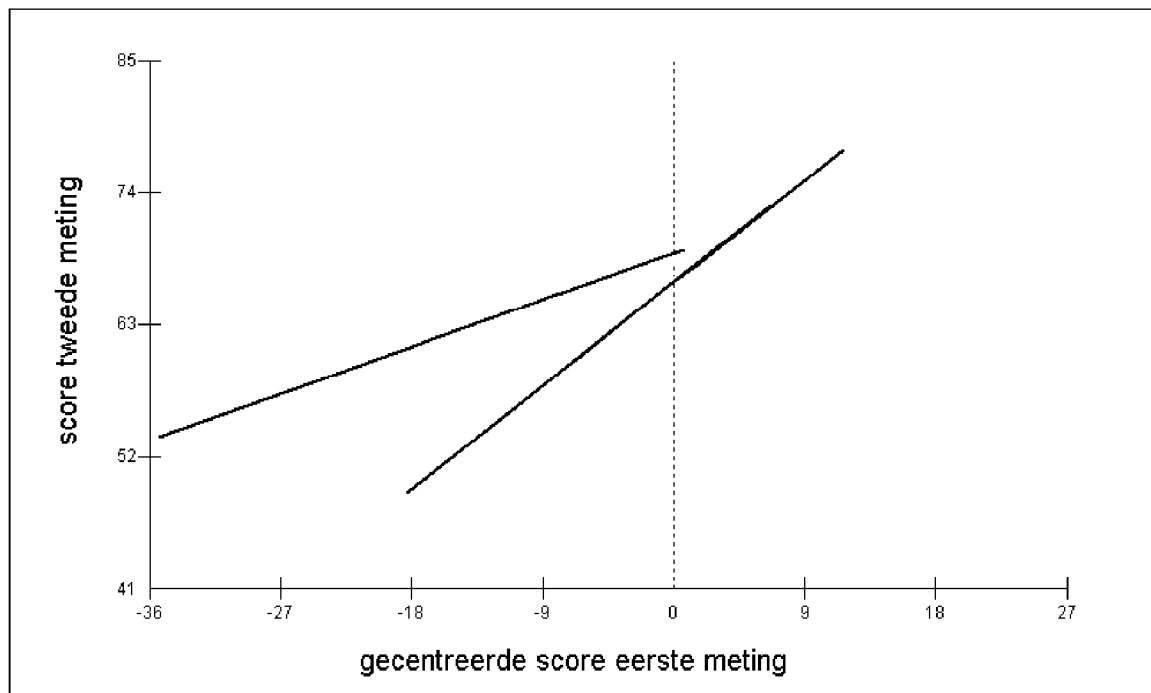
Om de samenhang tussen de gerealiseerde leerwinst en *implementatie van de verschillende pijlers van het OV-beleid in de klas* te bestuderen, werd een beroep gedaan op observatiegegevens verzameld in het kader van het implementatieluik van dit onderzoek. Hierbij dient opgemerkt dat de link met bepaalde werkvelden (o.a. Preventie en Remediëring en Taalvaardigheidsonderwijs) méér voor de hand ligt dan met andere werkvelden (o.a. Intercultureel Onderwijs, Betrokkenheid van de Ouders). De samenhangen liggen anders voor rekenen dan voor lezen.

Voor *rekenen* registreren we een licht positieve (maar niet significante) samenhang met de mate waarin gebruik wordt gemaakt van actieve werkvormen tijdens de les (groepswerk, partnerwerk, individueel werken, klassikaal lesgeven waarbij alle leerlingen actief worden betrokken). De samenhang met de frequentie waarmee tijdens de lessen gebruik wordt gemaakt van klassikale differentiatiemomenten (differentiatie tijdens de reguliere lessen door de klasleerkracht, klasinterne- of externe differentiatie door de OV-leerkracht, remediëringsmomenten tijdens of buiten de lessen) blijkt dan weer eerder negatief (en ook niet significant) te zijn. We noteren wel een significante

(positieve) samenhang tussen de geboekte rekenwinst enerzijds en een hoge score op het taalvaardigheidsgehalte van de taallessen anderzijds (taal als middel; leerlingen moeten zelf zoeken naar systematieken en structuren). Na controle voor contextkenmerken (% OV-leerlingen en klasgrootte) verdwijnt dit effect evenwel. Hetzelfde kan worden vastgesteld m.b.t. de significante (negatieve) samenhang tussen rekenwinst enerzijds en een sterke implementatie van het werkveld Betrokkenheid van de Ouders anderzijds. Ook dit effect verdwijnt na controle voor contextkenmerken.

Voor *begrijpend lezen* stellen we vast dat scholen die méér dan 50% van hun lestijd besteden aan interactieve werkvormen (groepswork, partnerwork, actief klassikaal lesgeven) significant méér leeswinst boeken (ook na controle voor contextkenmerken). We noteren daarentegen een significant negatieve samenhang met zelfstandig werken tijdens de les (mate waarin gebruik wordt gemaakt van contractwork, partnerwork en actief klassikaal lesgeven). We kunnen geen samenhang noteren met de algemene implementatiescore voor Taalvaardigheidsonderwijs. Wel kan een licht positieve samenhang (hoewel niet significant) worden vastgesteld met het taalvaardigheidsgehalte van de taallessen. De significant negatieve samenhang van de leeswinst met de algemene implementatiescore voor Intercultureel Onderwijs wordt o.a. toegeschreven aan het feit dat de testen minder aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen (Nederlandse tests). Vanuit het perspectief van ICO wordt ook gepleit voor testafnames met een open einde (geen gesloten meerkeuze-antwoorden).

Algemeen kunnen we besluiten dat door rekening te houden met de invloed van de leerlingkenmerken etnische herkomst, geslacht en schoolvertraging alsook met de invloed van de schoolkenmerken aantal jaren OV-ervaring van de OV-leerkracht, % OV-leerlingen in de klas en de afwezigheid van een intern ondersteunend netwerk, - verschillen in rekenwinst tussen scholen grotendeels kunnen verklaard. Niettemin blijven er verschillen tussen scholen bestaan die we niet kunnen duiden en die vooral voor zwakke rekenaars van belang blijken te zijn voor de mate waarin zij hun achterstand weten op te halen (zie figuur 3).



Figuur 3 Regressielijnen van de 20 steekproefscholen met variërend intercept en richtingscoëfficiënt na controle voor de invloed voor herkomst, geslacht, schoolvertraging, klassamenstelling naar % OV-leerlingen, ervaring van de OV-leerkracht en mate waarin de leerkrachten een gebrek aan intern netwerk ervaren (rekenen BVL 2-6)

M.b.t. begrijpend lezen stellen we vast dat - na controle voor de invloed van de leerlingkenmerken etnische herkomst, opleidingsniveau van de moeder en schoolvertraging - nauwelijks nog variantie in de leesprestaties overblijft die kan worden toegeschreven aan verschillen tussen scholen. Controle voor de invloed van elk van de hierboven aangegeven significante effecten doet elk schoolverschil verdwijnen.

IV / Beleidsaanbevelingen

1. Doelstellingen: achterstandsbestrijding en kwaliteitsverbetering

Centrale doelstelling van het OV-beleid sinds de opstart in 1991 is het wegwerken van de onderwijsachterstand van kansarme migrantenkinderen en het verhogen van hun integratie. Met dit beleid opteert de overheid voor een gelijke-kansenbeleid in termen van gelijke uitkomsten. Wil men kansarme allochtone leerlingen een gelijk recht op leren en op profijt van het onderwijs garanderen, dan volstaat het immers niet om hen een gelijke toegang tot en een gelijke behandeling (wegwerken van discriminaties) in het onderwijs te garanderen. Om ongelijkheid aan de eindmeet te bestrijden, zijn extra-investeringen in deze leerlingen noodzakelijk en met het OV-beleid wil de overheid hieraan tegemoet komen.⁶ *Alhoewel een afname van onderwijsachterstanden van kansarme allochtone leerlingen duidelijk voorop staat in het beleid, wordt echter nergens aangegeven in welke concrete termen men die afname in eerste instantie ziet.* Streeft men naar afname van het aantal zittenblijvers en doorverwijzingen en naar een verbetering van de doorstroming? Of streeft men in eerste instantie naar een afname van onderwijsachterstanden in termen van een afname van leerachterstand t.o.v. een doorsnee-leerling of t.o.v. minimale leerdoelen (en welke dan)?

Blijft het OV-beleid m.b.t. de beoogde effecten op het niveau van de individuele leerlingen redelijk vaag, op het niveau van verwachtingen t.a.v. leerkrachten, schoolteams en schoolbeleid werden de verwachtingen geleidelijk duidelijker. Achterstandsbestrijding heeft maar zin, zo luidde de redenering, binnen een brede verbetering van de kwaliteit van onderwijs in het algemeen. Van scholen werd via het systeem van aanwendingsplannen verwacht dat ze een reflectie op gang zouden brengen over deze verbetering van kwaliteit van onderwijs in het algemeen, met de actieplannen m.b.t. de vier werkvelden (TVO, ICO, P&R, BVO) als aanzet. Effecten van het OV-beleid moeten dus minstens ook geëvalueerd worden op de implementatie van de vier werkvelden.

In het ontwerp van decreet betreffende een gelijke-kansenbeleid in het onderwijs noteren we een meer expliciete optie voor een extra-begeleiding en ondersteuning van onderwijskansarme leerlingen in functie van hun doorstroming naar 'doorstroom-studierichtingen' in ASO, TSO, en KSO. Scholen die omwille van de specificiteit van hun leerlingenpopulatie er niet in slagen om met een meerderheid van de leerlingen de doelstellingen geformuleerd in de eindtermen te behalen, moeten in aanmerking kunnen komen voor extra-ondersteuning. Van een *verdere operationalisering* in termen van kwantitatieve doelstellingen op school- en Vlaams niveau is in het ontwerp evenmin sprake (vb. % doelgroepleerlingen dat op termijn de eindtermen moet bereiken, doorstromingspercentages naar doorstroomrichtingen in het secundair onderwijs, ...). In functie van een adequate monitoring en evaluatie van het beleid, is het nochtans belangrijk verwachtingen ook op dit vlak verder te expliciteren (zie verder punt 4).

Een gelijke-kansenbeleid mag echter - net als het OV-beleid - niet worden opgevat als een beleid ter bestrijding van onderwijsachterstanden bij individuele leerlingen. Hoewel ondersteuning van individuele kansarme leerlingen noodzakelijk is om de resultaten in die scholen te verbeteren, blijkt uit het onderzoek naar de implementatie van de diverse werkvelden (TVO, ICO, P&R, BVO) dat scholen die kiczen voor het louter oplossen van problemen van individuele leerlingen, het beduidend minder goed doen.

'Goede' scholen integreren de verschillende werkvelden binnen het reguliere onderwijsprogramma. Onderwijsvoorrang wordt er vooral gezien als een manier om via de werkvelden het gewone lesgeven in de gewone klas te verbeteren. Achterstandsbestrijding bij leerlingen heeft vooral effect als er ook werk wordt gemaakt van het herzien en aanpassen van het onderwijsaanbod.

⁶ Zie Nicaise I. (2001) 'Onderwijs en sociale achterstelling: opnieuw ontwaken uit de al te mooie wensdroom?', *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Beleid*, 2000-2001/5-6.

In meer algemene termen betekent dit in een gelijke-kansenbeleid dat een evenwicht moet gezocht worden tussen rechtstreekse hulp aan zwakkere leerlingen en algemene kwaliteitsverbetering. De vaststellingen uit het onderzoek wijzen erop dat die hulp aan zwakkeren bij voorkeur gebeurt via een preventieve, algemene aanpak die gericht is op de algemene kwaliteitsverbetering van het onderwijs. De verhoging van de reflexiviteit van leerkrachten over hun eigen handelen is daarbinnen een belangrijk aandachtspunt.

2. Doelgroep: definitie, indicatoren en registratie

Een leerling onderwijsvoorrang wordt vandaag gedefinieerd als een leerling waarvan:

De grootmoeder langs moederszijde niet in België geboren is, en evenmin door geboorte de Belgische of de Nederlandse nationaliteit bezit en

De moeder ten hoogste tot het einde van het schooljaar waarin zij 18 jaar werd, onderwijs genoten heeft.

De gegevens die moeten verzameld worden om deze leerlingen te identificeren (i.c. het opleidingsniveau en het geboorteland van moeder en grootmoeder langs moederszijde), worden door nog al wat scholen beschouwd als erg gevoelige informatie die naar ouders en leerlingen toe stigmatiserend werken. Bovendien merken sommige scholen op dat niet alle leerlingen uit zwakke herkomstgroepen leerproblemen hebben en omgekeerd niet alle leerlingen met leerproblemen afkomstig zijn uit zwakke herkomstgroepen. Vanuit preventief oogpunt bewijst echter niet alleen voorliggend maar ook ander onderzoek dat socio-economische en culturele achtergrondkenmerken van leerlingen een sterk voorspellende waarde hebben m.b.t. het schoolsucces van deze leerlingen⁷. Ook in het ontwerp van decreet blijft men overtuigd van de waarde van een preventieve aanpak van onderwijsachterstanden en behoudt men socio-economische en culturele achtergrondkenmerken van de leerlingen als indicatoren om de doelgroep af te bakenen. Wel stellen we vast dat in het ontwerp de etnische problematiek wordt gereduceerd tot louter een taalproblematiek (het al dan niet spreken van de Nederlandse taal thuis). Binnen de opzet van dit onderzoek krijgen we echter aanwijzingen dat hoewel thuistaal met de ouders een belangrijke indicator is, etnische herkomst toch de meeste variantie in lees- en rekenprestaties verklaart (in het vierde leerjaar verklaren thuistaal en etnische herkomst respectievelijk 12 en 14% van de variantie in rekenen en 17 en 20% van de variantie in begrijpend lezen). Ook na controle voor thuistaal of socio-economische achtergrond van de leerlingen (opleidingsniveau moeder en tewerkstellingssituatie van de ouders) blijven bijna alle herkomsteffecten op de lees- en rekenprestaties bestaan. Omgekeerd blijkt, na controle voor etnische herkomst, dat de effecten van thuistaal en sociaal-economische achtergrond worden afgezwakt. Controleren we voor de gezamenlijke invloed van thuistaal én sociaal-economische achtergrond van de leerlingen dan zien we dat ook het effect van etnische herkomst wordt afgezwakt maar niettemin significant blijft. Eenzelfde veralgemening kunnen we niet maken voor thuistaal en sociaal-economische achtergrond wanneer we daarnaast ook de invloed van etnische herkomst én van sociaal-economische achtergrond respectievelijk de thuistaal van de leerlingen mee beschouwen (effecten van thuistaal op rekenprestaties en van sociaal-economische achtergrond op de leesprestaties niet langer meer significant).

Net als bij sociaal-milieu variabelen gaat het bij etnische herkomst uiteraard om een statisch positioneel kenmerk. Tussen dit kenmerk en de individuele ontwikkeling en onderwijsprestaties van de leerlingen liggen allerlei dynamische schakels, zoals de culturele leefstijl en de opvoedingsideeën van ouders, de accumulatie van diverse risicofactoren en de dagelijkse interactieprocessen in het gezin waarvan we de invloed in dit onderzoek niet hebben nagetrokken (zie o.a. ook Leseman, 2001). Binnen het PRIMA-cohortonderzoek worden verklaringen voor het feit dat bij een gelijk opleidingsniveau van de ouders, allochtonen nog slechter scoren dan autochtone leerlingen o.m. gezocht in het feit dat etnische achtergrond, in interactie met een laag opleidingsniveau, nog een eigen (negatieve) invloed heeft op de omgang met kinderen en de

⁷ Bollens J., Van de Velde V., Cnudde V., Vanobbergen B., Vansieleghem N., Douterlungne M. & Nicaise I. (1998) Zorgverbreding in het basis- en secundair onderwijs: een zoektocht naar financieringscriteria, HIVA-KULeuven/Vakgroep Onderwijskunde-Universiteit Gent, Leuven/Gent.

instructieve kwaliteit (zie Deelrapport Effectmeting p 34-35). Deze invloed zou lopen via tal van met de cultuur verweven opvattingen, gebruiken en gewoonten t.a.v. de omgang en de opvoeding van kinderen. Ze gaan over eigenschappen van kinderen waaraan men meer of minder belang hecht, het opleggen van regels en gedragsvoorschriften aan kinderen, het geven van speelgoed, de verhouding tussen de kinderwereld en de wereld van de volwassenen, de betekenis van het geschreven woord, enz.. *In het licht van deze bevindingen pleiten wij dan ook om de etnische problematiek niet uit het oog te verliezen bij de vormgeving van dit beleid.*

In het belang van een kwalitatieve gegevensverzameling, is het *uiteraard belangrijk dat de overheid een éénvormige procedure uitwerkt en voorziet in duidelijke controlemogelijkheden*. Temeer omdat de gegevens over de doelgroep ook worden gebruikt om extra middelen (extra lestijden) toe te kennen.

In het kader van dit onderzoek werden scholen vrij gelaten in de wijze waarop ze sociaal-culturele en economische achtergrondgegevens van hun leerlingen verzamelden. We stellen wel vast dat de geleverde inspanningen om de gegevens te verzamelen, sterk varieerden tussen de scholen. Van 35% van de leerlingen die in dit onderzoek als OV-leerlingen stonden geregistreerd, ontbraken in een eerste vraagronde gegevens over het opleidingsniveau en/of etnische herkomst van de ouders. Van nog eens 9% van de leerlingen die stonden geregistreerd als OV-leerling, was de extra-financiering volgens onze vragenlijstinformatie dan weer onterecht. Deze cijfers doen uiteraard bedenkingen rijzen bij de inspanningen die vanuit de school worden geleverd enerzijds en de uitgevoerde kwaliteitscontroles anderzijds.

Met betrekking tot de thuistaal werd naast de voertaal met de ouders en broers en zussen, in het onderzoek ook gepeild naar de actieve (spreken-schrijven) en passieve kennis (lezen-begrijpen) van het Nederlands van de ouders. Het niet spreken van de Nederlandse taal met de kinderen thuis wijst immers niet noodzakelijk op een gebrek aan kennis van het Nederlands (vb. wil om de banden met het land van herkomst te bewaren). Vooral met betrekking tot dit laatste aspect hadden de scholen echter de grootste moeite om kwalitatieve gegevens aan te reiken (er konden geen opmerkelijke verschillen tussen actieve en passieve kennis van het Nederlands worden opgetekend). De non-respons op de vragen naar de voertaal met de familieleden varieerde tussen de 15 en 25%. Bij de operationalisering van de taalindicator in concrete en relevante criteria, zal het dus belangrijk zijn voor ogen te houden hoe de gegevens op een kwaliteitsvolle manier kunnen worden verzameld door de school en gecontroleerd door de overheid.⁸

In de huidige beleidsvoorstellen wil men de bestaande gewichtenregeling - gebaseerd op de concentratiegraad van de scholen (penaliseren van scholen met een hoge concentratiegraad) - vervangen door een nieuwe gewichtenregeling gebaseerd op verschillende gelijke-kansenindicatoren. Leerlingen genereren punten op basis van het gewicht van de verschillende indicatoren die op hen van toepassing zijn. Met deze punten stemmen dan een aantal lestijden overeen.

In functie van de aanvaardbaarheid van de gelijke-kansen indicatoren met hun respectievelijke gewichten voor het onderwijsveld, is het belangrijk dat de overheid zich baseert op wetenschappelijke studies en de wetenschappelijk grond voor de gewichtenregeling ook duidelijk communiceert naar de scholen. Uit dit onderzoek kwam alvast naar voor dat naast socio-economische achtergrondkenmerken van de leerlingen ook etnische herkomst en de thuistaal met de moeder een belangrijke voorspellende waarde hebben m.b.t. hun onderwijsprestaties. Alhoewel generatie als achtergrondkenmerk eveneens belangrijke verschillen in onderwijsprestaties verklaart, was de samenhang met etnische herkomst dermate hoog dat niet kon worden nagegaan hoeveel variantie elk kenmerk voor eigen rekening nam. Effecten van naturalisatie van de ouders bovenop het herkomsteffect konden in het onderzoek evenmin worden bestudeerd omwille van te kleine aantallen. Na het in rekening brengen van de socio-economische, etnische en talige achtergrondkenmerken van de leerlingen blijft evenwel nog een belangrijk

⁸ Zie bv. het onderzoek naar taalgebruik in het Brussels Nederlandstalig basisonderwijs uitgevoerd door Delrue & Verlot (Universiteit Gent, Steunpunt Ico) in het kader van het Europese vijfstedeproject Multilingual cities.

percentage van de variantie in onderwijsprestaties op leerlingniveau onverklaard; wat erop wijst dat er nog andere leerlingkenmerken belangrijk zijn die we in het onderzoek niet in beschouwing hebben genomen.

In tegenstelling tot het huidige beleid wil het nieuwe beleid concentratiescholen (boven de 80%) juist extra gaan ondersteunen met het oog op een herprofilering van deze scholen en een kwalitatief onderwijsaanbod. Alhoewel deze optie verdedigbaar is, moeten we er vanuit dit onderzoek toch op wijzen dat *het verband tussen concentratiegraad van de scholen en de geboekte leerwinst niet lineair verloopt*. Niet alleen op het vlak van leerwinst maar evenzeer op het vlak van implementatie van de werkvelden ICO en TVO blijken 30-50% scholen de beste resultaten te boeken.

3. *Aanwending: voorwaardelijkheid, selectiviteit en het belang van ondersteuning*

Een belangrijke kritiek op het onderwijsvoorrrangsbeleid richt zich op de zogenaamde aanwendingsplannen en de manier waarop daarmee wordt omgegaan door de overheid.

Aanwendingsplannen waren bedoeld om scholen bewuster en planmatiger te leren omgaan met de problemen in de school. Daartegenover staat de zogenaamde 'planlast'. Scholen zouden teveel moeten investeren in papieren voorbereiding waardoor kostbare tijd en energie wordt verspild. Bovendien zou de selectie van die aanwendingsplannen als voorwaarde voor het verkrijgen van bijkomende middelen leiden tot een formalisme, namelijk het naar de mond schrijven van wat men 'in Brussel' wil lezen, wat niet zou overeen stemmen met wat er werkelijk gebeurt in de klas en de school. Het onderzoek naar de implementatie geeft een aantal aanwijzingen die deze discussie op een hoger niveau tillen. Algemeen wordt vastgesteld dat er een verschil bestaat tussen wat scholen op papier zetten en tussen wat ze werkelijk doen, in die zin dat ze 'meer beloven dan ze geven'. Op zich is dit resultaat enigszins te verwachten omdat er zich in de werkelijkheid steeds zaken voordoen die een team niet kan voorzien. Bovendien kan de implementatie van bepaalde vooropgestelde ideeën moeilijker verlopen dan verwacht. Vraag is evenwel of de aanwendingsplannen hoe dan ook enige voorspellende kracht hebben. Dat blijkt zo te zijn, vooral dan voor de werkvelden BVO en in mindere mate voor ICO en TVO.

In de huidig voorliggende beleidsopties wordt aan de scholen de vrijheid gegeven om één bepaald werkveld zelf prioritair te stellen. Men is in reactie op het 'geleide' karakter van het onderwijsvoorrrangsbeleid geneigd om voortaan vooral scholen zelf te laten uitmaken wat nodig is. De eerste vaststelling is dat - ook bij de huidige 'geleide' strategie - er nog verschillen tussen scholen blijven bestaan in compenserend vermogen; vooral voor laagpresteerders blijkt het wat uit te maken in welke school men terecht komt. De tweede vaststelling is dat scholen waarvan de OV-leerkracht het langst in het OV-beleid meedraait, het niet altijd beter doen. Blijkbaar treden er gewenningsverschijnselen op en gaan sommige teams zich settelen of wordt de verantwoordelijkheid voor de uitvoering van het OV-beleid niet langer bij de hele school, maar exclusief bij de OV-leerkracht gelegd. Uit die vaststelling blijkt de *nood om de reflexiviteit bij leerkrachten te verhogen*. Indien leerkrachten ertoe worden aangezet om over hun eigen situatie en functioneren geregeld kritisch na te denken, zullen ze minder geneigd zijn tot routinematig gedrag. Het is hierbij *belangrijk om de overdraagbaarheid van de succesfactoren te bestuderen*.

Uit het implementatieonderzoek blijkt in elk geval dat een verhoging van de kwaliteit van het onderwijs best gebeurt via een *integratie van de verschillende werkvelden in het gewone onderwijsaanbod*. Integratie is hier het kernwoord. Het onderzoek toont evenwel aan dat die integratie niet automatisch gebeurt en evenmin een lineair proces is. Er zijn namelijk opvallende verschillen in de implementatie tussen de werkvelden en die verschillen in implementatie zijn vaak groot. Scholen hebben sterk de neiging dat werkveld waar ze het best in zijn naar voor te schuiven als het meest belangrijke of noodzakelijke. Er is hier met ander woorden sprake van een self-fulfilling prophecy. Om te voorkomen dat deze milde vorm van bedrijfsblindheid op termijn verwordt tot pijnlijk zelfbedrog, is het aangewezen dat de overheid duidelijke voorwaarden stelt om structurele gedragsveranderingen te stimuleren. Uit het onderzoek blijkt alvast dat het sterk aan te bevelen is dat scholen aan meer dan één werkveld aandacht zouden besteden, en dan liefst aan die werkvelden waar ze het minder goed op doen. *Idealiter zou de overheid de scholen moeten vragen over een bepaalde tijdsspanne werk te maken van een integratie van alle werkvelden, met prioriteit*

voor die velden waarop zowel leerlingen, leerkrachten en het schoolteam het beduidend minder goed doen. Dit vereist van scholen een goed zicht op de eigen situatie. De conclusie uit bovenstaande analyse is dat scholen moeten worden ondersteund om hun bestaande praktijk in vraag te stellen en te werken aan meer effectieve aanpakken. Deze vaststelling sluit aan bij de wens van leerkrachten en directies om ondersteund te worden. Die ondersteuning is liefst niet te theoretisch of universeel, maar vertrekt van de context van de leerkracht. Contextgerichte ondersteuning in een vraaggestuurde vormingsmarkt wordt vaak verstaan als een geheel van ideeën en tips à la carte. *Het onderzoek toont evenwel aan dat de individuele leerkracht de implementatie van een werkveld vaak vertekend inschat. Ondersteuning zal dan ook meer moeten zijn dan het voldoen aan wensenlijstjes. Het zal tevens de zelfkritische reflectie moeten verhogen. Vandaar de aanbeveling:*

Ondersteuning aan te bieden die én contextgericht is en de zelfkritische reflectie van leerkrachten en directies verhoogt;

Gebruik te maken van degelijke en éénvormige zelfevaluatie-instrumenten om de implementatie van de werkvelden ernstig na te gaan. Een goede zelfevaluatie door scholen is evenwel maar mogelijk als de overheid zelf duidelijk vooropstelt wat ze met het beleid wil bereiken (zie verder punt 4).

4. Outputindicatoren en evaluatie

Een permanente opvolging en evaluatie van de implementatie en de effecten van het OV-beleid is uiteraard belangrijk in functie van een continue bijsturing van het beleid. Een dergelijke evaluatie kan echter maar optimaal gebeuren wanneer de overheid:

Haar doelstellingen zowel op school- als op Vlaams beleidsniveau duidelijk expliciteert en communiceert met het onderwijsveld

Deze doelstellingen ook vertaalt in bereikbare en registreerbare effecten op korte, middellange en lange termijn en dit niet alleen op het niveau van de leerlingen, maar evenzeer op het niveau van het leerkrachtenteam (welke gedragsveranderingen en handelingsbekwaamheden worden beoogd) en de school (werkwijzen en organisatorische maatregelen).

Om de voortgang op permanente basis te kunnen evalueren, is een longitudinale opvolging van bij de aanvang van het nieuwe beleid aangewezen. Enkel wanneer een onderzoek meerdere prestatiemetingen op meerdere ontwikkelingsgebieden en over meerdere leerjaren en schooljaren omvat, kan immers worden nagegaan of de gevonden effecten bij de leerlingen ook consistent zijn voor de verschillende ontwikkelingsgebieden en stabiel overheen de leerjaren en tussen de verschillende cohorten. Het is daarom *belangrijk om op korte termijn verder werk te maken van een toetsinstrumentarium dat is afgestemd op de doelstellingen van het Vlaamse onderwijs.*

De effecten op leerlingniveau kunnen uiteraard maar adequaat worden geïnterpreteerd wanneer ze ook in relatie worden gebracht met de inspanningen van een school (i.c. de effecten van de implementatie op school- en leerkrachtniveau). Deze inspanningen kunnen niet alleen variëren binnen een school (i.c. tussen leerkrachten) maar eveneens overheen de tijd. *Om hiervoor te controleren, is het belangrijk dat ook op school- en leerkrachtniveau op korte termijn werk wordt gemaakt van het expliciteren van indicatoren op basis waarvan een adequaat meetinstrumentarium kan worden ontwikkeld dat tevens recht doet aan verschillende implementatiewijzen.* Dergelijk instrumentarium kan tevens worden gebruikt voor de externe post-evaluatie door de onderwijsinspectie!

Tenslotte is het belangrijk dat effecten op school-, leerkracht- en leerlingniveau ook worden gecontroleerd voor de schoolcontext en kenmerken van de schoolpopulatie. Zo dient men er zich *op korte termijn voor te behoeden scholen naïeve effectdoelen voor te houden. Belangrijk is scholen in eerste instantie te vergelijken met de 'beste' scholen met een vergelijkbare schoolcontext en leerlingenpopulatie. Op middellange en lange termijn moeten gelijke uitkomsten in termen van gelijke doorstromingskansen echter het doel blijven.*

5. *Nood aan een breed maatschappelijk perspectief*

Het onderzoek levert niet alleen een reeks concrete aanbevelingen op voor het verfijnen van nieuw beleid. Het roept ook vragen op. In de hele discussie over effectiviteit van het onderwijs aan kansarme leerlingen ligt er een sterke nadruk op de effectiviteit van de inspanningen in termen van verbetering van leerlingresultaten. Die nadruk is terecht, maar een te enge focus riskeert perverse effecten te genereren. Hierboven werd reeds aangegeven dat *het noodzakelijk is, het wegwerken van leerlingachterstanden te koppelen aan een preventieve aanpak die zich richt op de algemene verbetering van het onderwijsaanbod in de school*. Daarnaast willen we er op wijzen dat effectiviteit niet louter kan gezien worden in termen van beter lezen en schrijven. Een open school die leerlingen vertrouwt maakt met democratische spelregels zal tevens aandacht besteden aan een dialoog met de ouders en leerlingen leren omgaan met diversiteit. De meerwaarde van deze doelen ligt vooral op maatschappelijk vlak. Het gevaar bestaat dat in de ‘ren naar betere resultaten’ zij op de achtergrond verdwijnen. Dit kan worden voorkomen indien de overheid en de verschillende onderwijsactoren expliciet het belang van deze doelen aangeven. *Er is met andere woorden nood aan een normatief debat waarin betere resultaten van leerlingen in een breder maatschappelijk perspectief worden geplaatst.*

Bibliografie

- Aarnoutse C.A.J. et al. (1986), 'De ontwikkeling en samenhang van technisch lezen, begrijpend lezen en spellen', *Pedagogische studiën*, 63.
- Bollens J., Van de Velde V., Cnudde V., Vanobbergen B., Vansieleghem N., Douterlungne M. & Nicaise I. (1998) *Zorgverbreding in het basis- en secundair onderwijs: een zoektocht naar financieringscriteria*, HIVA-KULeuven/Vakgroep Onderwijskunde-Universiteit Gent, Leuven/Gent
- Boudon (1974), *Education, opportunity and social inequality*, New York.
- Cito (1981), *Begrijpend lezen leerjaar 3, 4 en 5 basisonderwijs. Handleiding*, Arnhem.
- Cito, *Drie-Minuten-Test. Handleiding*, Arnhem.
- Colpin M. (1997), 'Lopen we in de juiste richting voor de eindtermen? Toetsing van taalvaardigheid in analytisch perspectief: een leerlingvolgsysteem voor de lagere school in opbouw', R. Rymenans et al (cd), *Het schoolvak Nederlands. Verslag van de tiende conferentie, Antwerpen, 15 en 16 november 1996*, Beigem
- De Jong M. & Vallen T. (1989), 'Linguïstische en culturele bronnen van items in de eindtoets basisonderwijs voor leerlingen uit etnische minderheidsgroepen', *Pedagogische studiën*.
- De Vos L., Lievens S. & Vallaëys A. (1986), *Schoolvorderingstest BVL. Handleiding*, Tessenderlo.
- De Wit K. & Van Petegem P. (1997), *Educational Equity Policy in Flanders, (studie in opdracht van OECD)-()*
- Devlin B. et al. (1995), *Intelligence, genes and success*, New York.
- Driessen G. (1992), *De onderwijspositie van allochtone leerlingen. De rol van sociaal-economische en etnisch-culturele factoren, met speciale aandacht voor het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur*, ITS, Nijmegen.
- Eggerickx T. et al. (1999), *Monografie nr 9: De allochtone bevolking in België*, NIS, Brussel.
- Herrstein R.J. & Murray C. (1994), *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*, New York.
- Hillewaere K. (2001), *Evaluatieonderzoek van het onderwijsbeleid t.a.v. etnische minderheden in het lager onderwijs*, R.U.G., Gent.
- Huizingh E. (1999), *Inleiding SPSS voor Windows*, Schoonhoven.
- Jones K. (1993), 'Using Multilevel models for survey analysis', *Journal of the Market Research Society*, 35, 3, p. 249-265.
- Jungbluth P., Peetsma T. en Roeleveld J. (1997), *Leerlingprestaties en leerlinggedrag in het primair onderwijs. Het primair onderwijs in kaart gebracht. Beschrijvende rapportage op basis van het PRIMA-cohortonderzoek 1994/1995*, ITS-SCO-Kohnstamm Instituut, Tandem Felix, Ubbergen.

- Leseman P. (2001) Onderwijsonderzoek en onderwijsachterstanden: naar probleemgestuurd multidisciplinair onderzoek, in: Wald e.a. *Wat heeft onderwijsonderzoek het onderwijs te bieden? Conferentieverslag PROO*, NWO Den Haag.
- Meijnen G.W. en Riemersma F.S.J. (1992), *Schoolcarrières: een klassenkwestie? De schoolloopbanen van leerlingen, gezien in relatie tot de invloeden die maatschappelijke en binnenschoolse determinanten hierop hebben. Een literatuurstudie, Forum 21*, Swets & Zeitlinger, Amsterdam/Lisse.
- Meijnen G.W. en Van Wieringen A.M.L. (red.) (2000) *Onderwijs in maatschappelijk perspectief*, Garant, Leuven-Apeldoorn.
- Meynen G.W. (1992), 'Groei of stagnatie. Een overzicht van vijftig jaar onderzoek naar de relatie tussen sociale herkomst en schoolsucces', A. Wald (red.), *Onderwijsachterstanden van SVO-Jubileumconferentie*, Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs, 's Gravenhage.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Onderwijs (1999), *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs, schooljaar 1998-1999*.
- Mommers M.J.C. (1991), Theorie en praktijk van het leesonderwijs. In: *Gids voor het basisonderwijs*.
- Pickery J. & Loosveldt G. (1997), *Een beknopte inleiding in multilevel analyse met concrete uitwerking een voorbeeld in MLn*, Onderzoeksverslag van het Departement Sociologie, Afdeling voor Dataverzameling en Analyse, DA/1997-1, K.U.Leuven, Leuven.
- Ponjaert-Kristoffersen I. et al (2000), *Onderzoek naar het gebruik van het leerlingvolgsysteem voor jonge kinderen in Vlaanderen*, VUB, Brussel.
- Rasbash J. et al. (2000), *A user's guide to MLwiN*, Institute of Education, London.
- Schoonen R & Verhallen M. (1998), 'Kennis van woorden: de toetsing van diepe woordkennis', *Pedagogische studiën*, 75.
- Schroeder L.D., Sjoquist D.L. & Stephan P.E. (1986), *Understanding regression analysis. An introductory guide, Series: Quantitative Applications in the Social Sciences*, Sage-Publications.
- Slotboom A. (1996), *Statistiek in woorden. De meest voorkomende termen en technieken*, Groningen.
- Snijders T. & Bosker R. (1999), *Multilevel Analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling*, Sage Publications, Thousand Oaks, London/New Delhi.
- Staessens K. (1990), *De professionele cultuur van basisscholen in vernieuwing. Een empirisch onderzoek in V.L.O.-scholen*. Proefschrift, C.O.B.V., K.U.Leuven.
- Tesser P.T.M., Merens J.G.F. & Van praag C.S. (1999), *Rapportage minderheden 1999: Positie in het onderwijs en op de arbeidsmarkt*, Sociaal en Cultureel Planbureau, Elsevier B.V., Den Haag.
- Uiterwijk (1990), *Item- en testbias in de Eindtoets Basisonderwijs 1987. Onderzoeksrapporten basis- en speciaal onderwijs, 1.*, Cito, Arnhem.
- Vandenberghe R., Smeyers P. et al. (1997), *Evaluatie van het onderwijsvoorrangsgebiedenbeleid Limburg. Doelmatigheidsonderzoek: Literatuur, opzet en resultaten (tussentijds rapport)*, Leuven.
- Van de Velde V. (1997), 'De doorstroming van allochtone leerlingen in het Vlaamse onderwijs: enkel illustratieve cijfers', *Verslagboek Staten-Generaal voor Gelijkeheid van Kansen*, Centrum voor Gelijkeheid van Kansen en voor Racismebestrijding, Brussel.

- Van de Velde V. o.l.v. Ramakers J. (1994), *Onderzoek ter evaluatie van het onderwijsbeleid voor migranten. Deelrapport 3/Outputevaluatie van het OVB onderzoeksopzet*. HIVA-K.U.Leuven.
- Van de Velde V. o.l.v. Ramakers J. (1994), *Onderzoek ter evaluatie van het onderwijsbeleid voor migranten. Deelrapport 4/ Resultaten eerste meting*. HIVA-K.U.Leuven.
- Van der Kley P. en Slegers P. (red.) *Onderwijs en de verdeling van maatschappelijke kansen. Een multidisciplinaire, kritische beschouwing*, Garant, Leuven-Apeldoorn.
- Van Petegem P. (2000), *Vormgeven aan schoolbeleid. Effectieve-scholenonderzoek als inspiratiebron voor de zelfevaluatie van scholen*, Acco, Leuven.
- Vanhoren I., o.l.v. Ramakers J. (1994), *Onderzoek ter evaluatie van het onderwijsbeleid voor migranten. Deelrapport 5/ Implementatieluik*. HIVA-K.U.Leuven.
- Vanhoren I., Terkessidis K. & Van de Velde V. o.l.v. Ramakers J. (1993), *Onderzoek ter evaluatie van het onderwijsbeleid voor migranten. Deelrapport 1/ Beleidsoverzicht en onderzoeksplan*, HIVA-K.U.Leuven.
- Vanhoren I., Terkessidis K. & Van de Velde V. o.l.v. Ramakers J. (1993), *Onderzoek ter evaluatie van het onderwijsbeleid voor migranten. Deelrapport 2/ Implementatieluik: Innovatievorderingen in het scholenveld*, HIVA-K.U.Leuven.
- Verlot M. (1995), 'Strategieën voor emancipatie van minderheidsgroepen in het onderwijs', *Tijdschrift voor welzijnswerk*, 191.
- Verlot M. o.l.v. Samoy E. (1989), *Migranten in het basisonderwijs: analyse van beleidsmaatregelen en experimenten. Deel 1: Sleutelen aan de marge*, HIVA-K.U.Leuven.
- Visser J., van Laarhoven A. & ter Beek A., *AVI toetspakket. Handleiding*, KPC, 's Hertogenbosch.